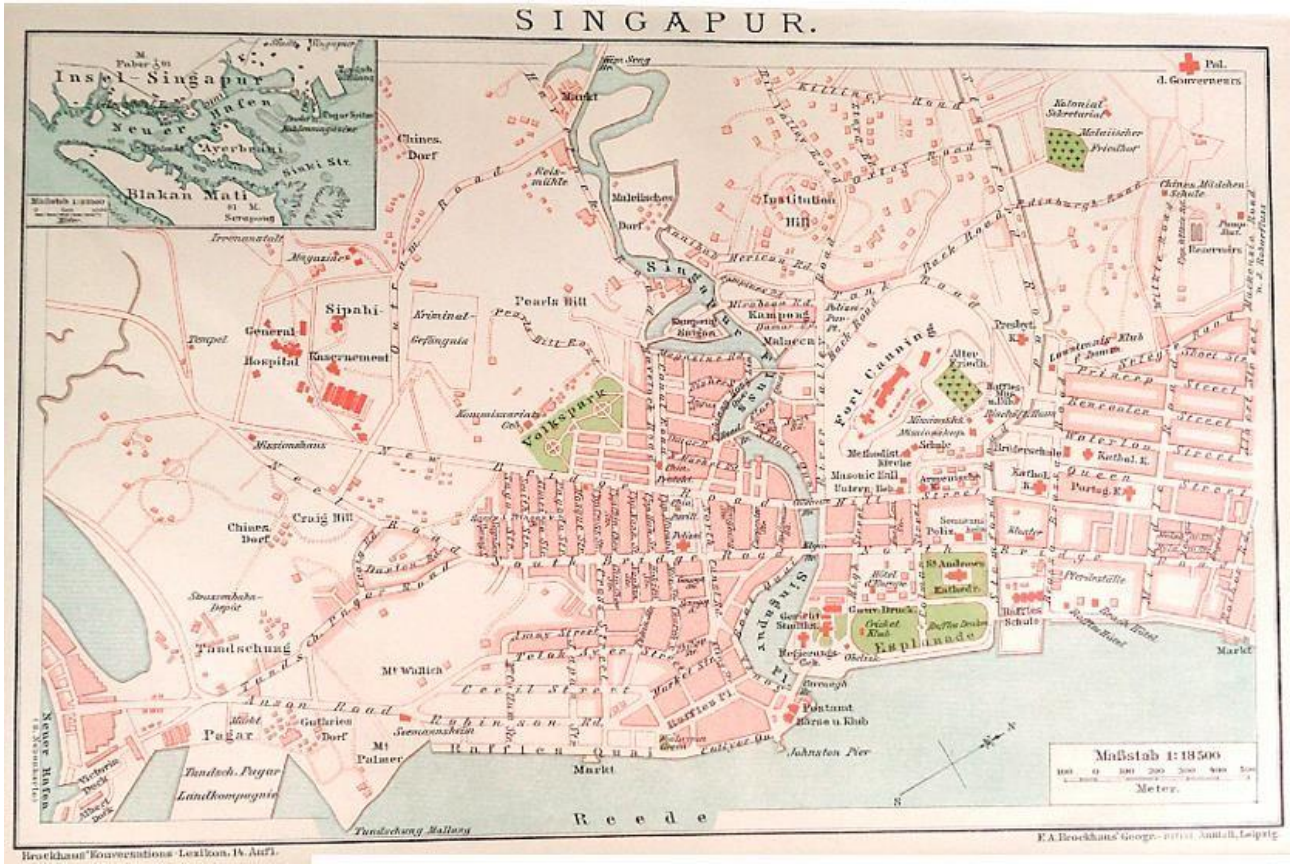
Georg Schuster

Verkauft nach Singapur

Ein pädagogischer Reisebericht



Brockhaus-Lexikon von 1891

Vorwort

Der *Titel* soll nicht täuschen. Diese Schrift liefert weder Reisetipps noch pädagogische Rezepte. Eine Sammlung von Beschwerden ist sie auch nicht. Ihre 20 Aufsätze fassen vielmehr Beobachtungen und Einsichten zusammen, die der Autor als Lehrkraft in Bayern und danach in langjähriger Tätigkeit an einer Auslandsschule abseits des deutschen Getriebes getätigt und verarbeitet hat. Sie betreffen das Bildungswesen im weiteren Sinn, reichen also von seiner klassengesellschaftlichen Basis über seine politische Betreuung und behördliche Administration bis hin zu seinem ideologischen und akademischen Überbau.

Die *Hauptbedeutung* des Titels ist schnell erklärt. Meinem damaligen Schulleiter war mein (bei Hauptschullehrern nicht sehr verbreiteter) Wunsch bekannt, für ein Jahr oder zwei an einer Schule im englischsprachigen Ausland zu arbeiten. Als er dann aus reinem Zufall bei einer Fortbildung den leitenden Mitarbeiter einer deutschen Auslandsschule in Fernost traf, brachte er von dieser Begegnung einen Bierdeckel mit randnotierter E-Mail-Adresse mit, den er mir im Herbst 1999 mit den Worten überreichte: *„Ich habe dich nach Singapur verkauft“*. Meine Frau und ich hatten eher an England oder Kanada gedacht und mussten nähere Informationen zu diesem Landstrich, obwohl der Begriff erst 2004 in den Duden kam, zunächst einmal *googeln*. Als wir mutmaßten, dass der Stadtstaat unseren Sprach-, Aufenthalts- und Reisebedürfnissen entsprechen könnte, bewarben wir uns, suchten als bayerische Beamte um unsere Beurlaubung an und traten in der Folge im August 2000 unseren Dienst an der damaligen Deutschen Schule Singapur an.

Aus Gründen unserer beruflichen Tätigkeit, die vor allem aus den Aufsätzen V und VIII hervorgehen, konnten wir erreichen, dass unsere Beurlaubung mehrfach auf insgesamt elf Jahre verlängert wurde. Dann war aber Schluss, was uns dazu bewog, den Beamtenstatus an den Nagel zu hängen und noch fünf weitere Jahre in Singapur anzuschließen. Das wiederum hatte eine Konsequenz, die die *Nebenbedeutung* des Titels ausmacht und in Aufsatz Nr. I („Nennen wir mich Schuster“) nachzulesen ist: Wegen der sparsamen Haushaltsführung unseres weiß-blauen Herkunftslandes ist das Sozialsystem Singapurs zum wichtigen Standbein unserer Altersversorgung geworden.

Die Überschrift dieses Aufsatzes nennt auch das *Pseudonym*, unter dem ich diese 20 Texte seit Anfang 2013 im Online-Magazin AUSWEGE veröffentlicht habe. Der Deckname verdankt sich aber weniger der Geheimniskrämerei, schon deshalb nicht, weil die Aufsätze Nr. I bis Nr. X alle auf Publikationen zurückgehen, die auf der Homepage, in Jahrbüchern und Berichten der Schule zu finden waren oder sind. Mir ging es eher darum, meine schul- und gesellschaftskritischen Wortmeldungen zumindest zum Teil von meiner Berufstätigkeit zu trennen und diese damit nicht zu verkomplizieren. Auch stellen sie nirgendwo diese Einzelschule in den Vordergrund (deren Arbeitsbedingungen übrigens akzeptabel und so einträglich waren, dass sich die bayerische Haushaltsdisziplin einigermaßen verschmerzen lässt). Wo immer es möglich war, habe ich auch Hinweise auf Personen vermieden oder anonymisiert, weil meine Kritik einem System und seinen Gründen gilt. Ich habe versucht, sie so aufzuschreiben, dass jeder sie nachvollziehen kann, der sie unbefangen und sorgfältig prüft.

Singapur, im Juli 2016
Georg Schuster

Inhalt

[Die Jahreszahl in eckigen Klammern verweist auf die Erstfassung der Aufsätze. Sie sind verlinkt.]

I.
Nennen wir mich Schuster (2013)
(Name ist der Redaktion bekannt)

II.
Hegel als Erzieher?
Ein paar Denkanstöße eines brauchbaren Philosophen (2013 [2001])

III.
Entlarvt: Ein Professor aus Neuseeland zeigt es den deutschen Einheitsschul-Ideologen (2013)

IV.
Bildung auf Deutsch: *Nec scholae, nec vitae* (2013 [2010])

V.
Deutsche Schulen im Ausland:
Eine etwas andere „Allokationsfunktion“ (2016 [2008])

VI.
Alles ‚*Denglisch*‘ oder was? –
Ein paar Bemerkungen zum Sinn und Nutzen sprachlicher Reinheitsgebote (2013 [2009])

VII.
Lateinunterricht: Was es nützt, eine Kunstsprache zu lernen (2013 [2011])

VIII.
Legasthenie & Dyskalkulie –
Drei Anmerkungen zu einer schulischen Wechstabenverbuchslung (2014 [2003])

IX.
Volksvertreter „im Dialog mit der Wissenschaft“ über die Rechenschwäche –
Noch eine Wechstabenverbuchslung (2014)

X.
Die freie Presse enthüllt: SARS in Singapur –
Wie einer Stadt der Mundschutz auf die Nase gebunden wurde (2016 [2003])

XI.
Der Junge aus Shanghai (2013 [1995])

XII.
Aus Anlass von zwei Neuauflagen:
Jugendgewalt –
Von „unerwünschten Früchtchen“, die nicht weit vom Stamm fallen (2016 [1997])

XIII.
Kompetenzorientierung, Heterogenität, Lernbegleitung, Inklusion und ihre Kritiker:
Geschichten vom Pferd (2016)

XIV.
Nachtrag zu den „Geschichten vom Pferd“:
Die letzte Ziffer von π (2016 [z.T. 1999])

XV.
Wie intelligent sind Intelligenztheorien?
Ein *Besinnungsaufsatz* aus Anlass einer noch aktuellen Buchveröffentlichung (2013)

XVI.
Gender_Gap und Inter*Stern:
Der *linguistic turn* ist angekommen (2015)

XVII.
Aus Anlass des japanischen Schulbuchstreits und eines 100. Jahrestags:
Geschichte wird gemacht, Teil I (2014)

XVIII.
Der japanische Schulbuchstreit und die deutsche Vergangenheitsbewältigung:
Geschichte wird gemacht, Teil II (2014)

XIX.
Aus Anlass der „Münkler-Watch“ im Sommersemester 2015 an der HU Berlin:
zwei Vorlesungskritiken – *revisited*:
Was bleibt von Marx und Weber in den Sozialwissenschaften? (2015 [1996])

XX.
Die Prof.-Herfried-Münkler-Watch:
Ein anti-chauvinistisches Vorhaben wird zum Mitschriften-Service (2015)

Vorbemerkung

So 2010 herum erreichte mich eine Frage: *„Wäre es denkbar, dass Sie - vielleicht anonymisiert - einen Beitrag* [über meinen Fall für eine Auslandslehrer-Zeitschrift] *verfassen, wobei Sie - je nach persönlicher Stimmungslage - auch schwarzem Humor oder Ironie die Zügel schließen lassen dürften?“* Meine damalige Antwort: *„Was den Artikel betrifft, so mache ich mir mal ein paar Gedanken. Im Moment finde ich das Ganze noch nicht so lustig, aber mal sehen.“*
Zwischenzeitlich ist der Spaß nun weit genug gediehen und hat, quasi wie bestellt, folgenden Bericht gezeitigt – der von der Zeitschrift dann aber nicht gedruckt wurde.

Vorgezogene Nachbemerkung [Im Original stand sie am Ende, sie sollte aber besser schon hier gelesen werden.]

Es gehört zur ironischen Darstellung, dass sich ihr Leser seinen Teil denken soll. Ich möchte in meinem Fall ein mögliches Missverständnis dabei ausschließen: Dass Undank der Welten Lohn sei, zumal in Bayern, zumal bei provinziellen Bürokraten, habe ich nachfolgend nicht aufgeschrieben, vermute aber, dass mancher es aus moralischer Gewohnheit so lesen wird. Eigentlich erzähle ich nur leicht bitter eine leicht ungewöhnliche, aber wahre Geschichte.
Meine Absicht ist, anderen Auslandslehrern über eine gewisse Entwertung meiner Lebensarbeitszeit zu berichten – im Wissen darum, dass dieser gesellschaftliche Vorgang noch ganz andere Leute noch ganz anders trifft. Seiner Asymmetrie wollte ich im Anschluss an Karl Valentin mal Ausdruck gegeben.

***

I.

Nennen wir mich Schuster (2013)

(Name ist der Redaktion bekannt)

[Bitte die Vorbemerkung lesen.]
„Ich bin auf Sie angewiesen, aber Sie nicht auf mich.
Merken Sie sich das!“ (Karl Valentin)

Wenn es nämlich nach maßgeblichen Vorgesetzten meines Heimatbezirks gegangen wäre, wäre ich besser bei meinen Leisten geblieben. Warum musste ich auch nach 23 Jahren als bayerischer Beamter im Hauptschuldienst im Jahr 2000 unbedingt die Gelegenheit ergreifen, mich zunächst zwei Jahre lang für die Tätigkeit an einer deutschen Auslandsschule weit hinter dem Ural beurlauben zu lassen?

Elf Jahre Urlaub

Aus denen sind dann elf geworden. Was ich in dieser Zeit beruflich genauer gemacht habe, braucht hier kein eigenes Thema zu sein [lässt sich bei Interesse aber aus den Aufsätzen V und VIII

erschließen]. Neben dienstlichen Beurteilungen, die in Kopie auch in meine blaue bayerische Personalakte wanderten, haben sich daraus aber immerhin die Gründe für die wiederkehrende Verlängerung meiner Beurlaubung ergeben. Deren drei letzte Jahre gehen gar auf eine Intervention des Kultusministeriums bei der Bezirksregierung zurück, die mir den definitiven Ablehnungsbescheid bereits zugestellt hatte.

Zur Freude dort trug das nicht gerade bei. Schon um 2006 herum wusste mir ein Sachbearbeiter am Telefon Folgendes auszurichten: *„Mir ham Sie nit ausbilde lasse, dass Sie jetzt bei de annern Ihr Geld verdiene!“* Offenbar hatte der wackere Mann sich von Stoibers Stabreim jener Jahre nur den zweiten Teil gemerkt und vor lauter „Lederhose“ glatt den „Laptop“ vergessen, also irgendwie übersehen, dass für eine Exportnation ein paar Schulen zur Betreuung des deutschsprachigen Nachwuchses in aller Welt schon dazugehören.

Um beurlaubt zu werden, musste ich mich damit einverstanden erklären, dass meine Auslandsdienstzeit, also die Arbeit „*bei de annern“*, nicht als ruhegehaltsfähig anerkannt wird. Ich weiß, welche Ergebnisse der Bund-Länder-Streit um die sog. Versorgungsrücklagen inzwischen gezeitigt hat. 2000 ff. sah die Sache aber noch etwas anders aus. Denn kaum in der Ferne angekommen, traf ich auf Ortskräfte aus Baden-Württemberg, Berlin oder Rheinland-Pfalz, denen die Anrechnung der Auslandszeit auf ihr Ruhegehalt fraglos zugesagt worden war. Ein bayerischer Gymnasialkollege hatte diese Zusicherung ebenfalls, und später erfuhr ich, dass Bayern das bei gymnasialen Auslandslehrern lange so hielt.

Nun sind solche Dinge rechtlich betrachtet Länderhoheit. Etwas unvorteilhaft fand ich mich im Vergleich mit den erwähnten Landeskindern und meinem bayerischen Kollegen aber schon behandelt. Daraus folgende und durch meine Schulleiter unterstützte sowie mit ein paar Paragraphen belegte Erkundigungen füllten nun ebenfalls stetig meine bayerische Akte, liefen allerdings insgesamt ins Leere. Pensionsansprüche seien nicht drin, das hätte ich schließlich von Anfang an gewusst. Der Hinweis auf den Charakter meiner Arbeit und die daraus resultierenden Urlaubsverlängerungen oder die Bereitschaft der erwähnten Kollegen, von ihrer versorgungsrechtlichen Besserstellung Zeugnis abzulegen, änderten daran nichts. Auch die Anerkennung meiner Tätigkeit als im öffentlichen Interesse kam nicht in Frage: Ich sei ja nicht ‚entsandt‘ worden, sondern nur ‚gegangen‘.

Als ich 2010 einem Personalvertreter auf Bezirksebene meinen Fall vortrug, fand ich bei diesem Verständnis sowie den Rat, die Sache von einem Rechtsanwalt prüfen zu lassen. Obwohl ich mir ein wenig vorkam wie einer, den der Doktor zum Arzt schickt, folgte ich der Empfehlung und nahm den Rechtsschutz der Bildungsgewerkschaft in Anspruch. Dieser spitzte meinen Fall zielstrebig in Richtung Verwaltungsgericht zu, konnte den potentiellen Erfolg aber nicht einfahren, weil mein zwischenzeitliches Ausscheiden aus dem Beamtenverhältnis nach Ablauf der elf Jahre die rechtlichen Voraussetzungen dafür nicht mehr hergab.

Kein Grüß Gott

Zu diesem Ausstieg Folgendes: Da mir klar war, dass meine Beurlaubung auslief, begab ich mich ein gutes Jahr davor unter Vermittlung meines alten Chefs zu zwei maßgeblichen Vorgesetzten, um die Konditionen einer eventuellen Rückkehr zu sondieren.

Schon als sie mein *„Guten Tag“* mit einem bemühten *„Griss Gohd“* erwiderten, kam es mir – wie sich zeigen sollte, nicht zu Unrecht – so vor, als sähen sie sich berufen und vor allem befugt, dem Spätheimkehrer die verlernten Sitten der Heimat wieder in Erinnerung rufen. Am Tisch mit meiner dicken blauen Akte nahmen wir Platz. Ihr Inhalt war aber nur in Hinsicht auf die Unmöglichkeit einer Weiterbeurlaubung von Belang. Worin mein Auslandsspiel bestanden hatte und ob eventuelle Mitbringsel von dort daheim verwertbar wären, interessierte dezidiert nicht. Als ich die Überlegung eines Ausstiegs andeutete, da meine auswärtigen Arbeitsumstände so übel nicht seien, fing ich mir die fast erheiterte Antwort ein, dass ich der Erste im Bezirk wäre, der den Beamtenstatus dieserart ausschlüge. Dann wurde mir vorgerechnet, dass meine Pensionierung nicht, wie früher mitgeteilt, für August 2018, sondern (wg. geändertem Generationenvertrag) erst für 2020 zu erwarten sei.

Insgesamt hätten die beiden Führungskräfte als *Head Hunters* also kein glänzendes Bild abgegeben. Zu ihren Gunsten sei aber gesagt, dass sie solche Fähigkeiten im Rahmen ihrer Beamteneinsatzplanungsaufgaben auch gar nicht ausbilden mussten. In meinem Fall wurde mir abschließend fürs Jahr der Rückkehr der Einsatz an einer Brennpunktschule in Aussicht gestellt, wohl in der guten Absicht, mich wieder an geregelte Arbeit zu gewöhnen. Danach könne man sehen.

Die Brennpunktschule hätte mich nicht ultimativ abgeschreckt. Schließlich habe ich lange Jahre in solchen Verhältnissen gearbeitet – obwohl diese Art von Arbeit, das muss ich aus Erfahrung einräumen, einer überalterten Lehrperson nicht gerade leichtfallen mag. Andererseits hätte mich auch die Aussicht auf eine Fachberatung in der Bezirkshauptstadt oder eine Konrektorenstelle im Landkreis nicht definitiv angezogen. Schon früher war ich auf eine bayerische Beamtenkarriere nicht sonderlich scharf, obwohl ich fern von Leichtfertigkeit gestehen will, dass sie gerade in älteren Jahren eine Alternative zur Brennpunktschule darstellen kann. Und insgesamt ist der Beamtenstatus für sich schon ein so starkes Argument, dass es während der zwanzig Minuten im Dienstzimmer der mir nun nicht mehr Vorgesetzten denselben glatt als unabweisbar galt.

Nullsumme

Ich habe mich aus meinen Gründen und sehenden Auges anders entschieden und will den Preis dafür nicht unerwähnt lassen. Dazu zitiere ich aus einem Schriftverkehr vom Jahreswechsel 2011/12, meine Nachversicherung bei der Deutschen Rentenversicherung (DRV) betreffend:

„Sehr geehrte Damen und Herren,
vor vier Wochen fragte ich Sie [ohne eine Antwort zu erhalten], wie sich Ihre Auskunft erklärt, Sie hätten [x] EUR von meinem ehemaligen Arbeitgeber, dem Freistaat Bayern, erhalten, dessen Landesamt für Finanzen mir aber mitteilt, einen Gesamtbetrag von [50 Prozent mehr] überwiesen zu haben. Inzwischen hat das Landesamt die Sache aufgeklärt: Die Differenz verdankt sich der Zinsleitung des Freistaats an die DRV für nachgezahlte Beiträge und hat mit der Höhe meiner Rente nichts zu tun.
Bevor ich nun eine weitere offene Frage nenne, möchte ich erklärend anführen, dass Bayern meiner Frau und mir die elf Jahre unserer Beurlaubung nicht als ruhegehaltsfähig anerkennt und mir überschlägig so ein Drittel meiner darauf bezogenen Rente entgeht. Unser Ausscheiden aus dem Beamtenstatus verwehrt uns die Möglichkeit, hier eine Gleichbehandlung zu erstreiten. Folglich

muss ich mich nun auf die von Ihrem Haus errechneten [weniger als 900] EUR Rente einstellen. Für meine Frau sind noch ungünstigere Konditionen zu erwarten. Ich bitte also um Verständnis, wenn ich die Bedingungen auslote, unter denen ich eine meiner Lebensarbeitszeit angemessenere Alterssicherung erreichen kann. […]
Frage: Unter welchen Umständen hätte ich die Möglichkeit, den Überweisungsbetrag von [x] EUR selbst anzulegen, um dadurch einen höheren Ertrag zu erzielen? Um ein Beispiel zu geben: Eine Anlage dieser Summe im Sozialsystem meines Arbeitsortes würde die Verluste aus der nicht anerkannten Auslandsdienstzeit mehr als wettmachen. Seitens des bayerischen Landesamts liegt mir dazu bereits die Aussage vor, dass dies wegen des sog. Generationenvertrags nicht möglich sei. MfG, Schuster“

„Sehr geehrter Herr Schuster,
eine Beitragserstattung ist in Ihrem Fall nicht sinnvoll, da zwar die Beitragserstattung durchgeführt würde, aber aufgrund der Tatsache, dass Sie an der Beitragslast nicht beteiligt waren, würde kein Auszahlungsbetrag entstehen. Die Beiträge würden aber als erstattet gelten. Wir weisen noch darauf hin, dass bei einer Beitragserstattung nur der Beitragsanteil erstattet wird, den der Versicherte auch getragen hat. MfG, Schulz“

„Sehr geehrte Frau Schulz,
liege ich mit folgendem Verständnis richtig?
In Sachen Beitragserstattung war die Auskunft des bayerischen Landesamtes nicht zutreffend. Denn diese Möglichkeit ist im Prinzip gegeben, würde in meinem Fall aber zu einer Nullauszahlung und dem Verlust meiner Rentenansprüche führen. Die Nachversicherungssumme aus Bayern, obwohl sie quasi rückwirkend einen Bestandteil meines Bruttolohns darstellt, gilt nicht als eine von mir erbrachte und damit erstattungsfähige Leistung. MfG, Schuster“

[10 min später:] „Sehr geehrter Herr Schuster,
die Frage zur Beitragserstattung wurde bereits vollständig beantwortet. Es besteht Anspruch, aber es kommt zu keiner Auszahlung an Sie. MfG, Schulz“

Fazit: Wer nicht bei seinen Leisten bleiben will, möge vorsorglich nicht auf viel Verständnis rechnen. Eher soll er sich auf den Unterton einstellen, dass er sich die aus dem Verlassen der heimatlichen Umstände resultierenden Nachteile im Zweifelsfall selbst zuzuschreiben hat. Diese ideelle Beschränkung des ansonsten gerühmten Rechts auf Freizügigkeit ist auch in Zeiten der Globalisierung noch anzutreffen.
Die Höhe meiner in 2020 zu erwartenden Rente, obwohl versorgungsrechtlich einwandfrei, ist allerdings von weniger ideeller Natur. Auch hoffe ich, dass sie dem Euro und seiner weiteren Rettung nicht ungelegen kommt bzw. sich neue Generationenvertragsänderungen in Grenzen halten.

zurück zum Inhalt

II.

Hegel als Erzieher?

Ein paar Denkanstöße eines brauchbaren Philosophen (2013 [2001])

[Der folgende Aufsatz beruht auf Erfahrungen, die sich nach gut zwanzig Berufsjahren im deutschen Schulsystem in den ersten an einer deutschen Auslandsschule fortgesetzt haben.]

„Zur Not verstehe ich alles
selbst.“ (G.W.F. Hegel, 1807)

Mit dem trotzigen Satz äußert der noch wenig bekannte Georg Wilhelm Friedrich seinen Ärger darüber, dass das wissenschaftliche Erklären seiner Zeit für ihn zu wünschen übrig ließ. Im Laufe seines Lebens, das 1770 in Stuttgart begann und dem die Cholera 1831 in Berlin ein Ende setzte, hat Hegel aus dieser Not eine Tugend gemacht. In der systematischen Form der Ableitung erklärt er gebildet und bemüht Stück um Stück die ihm bekannte Welt. Dabei sind ihm Erkenntnisse gelungen, die ihn, selten genug, zum heute noch brauchbaren Philosophen machen. Nicht was den fabrizierten Anfang und das apologetische – der Duden vermerkt: rechtfertigende – Ergebnis seines Systems betrifft (wo Sein und Nichts zum Dasein werden, alles Wirkliche auch schon notwendig sein soll, sodass sich die ewige Idee als sich selbst wissender Geist ausgerechnet im preußischen Staat genießt ...), sondern was die Resultate dazwischen angeht, also Dinge wie Logik, Psychologie und Recht.

Wer sich mitten im Ausland in dieses hegelsche System vertiefen möchte, hat Glück. Unter www.hegel.de *(zuletzt 8.7.16)* findet er frei zugänglich die gesamte „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“. Und wer dabei bemerkt, dass der vorliegende Aufsatz daraus etwas frei zitiert (also z.B. „Kind“ an die Stelle der von Hegel gebrauchten männlichen Form setzt), sei um Nachsicht gebeten: Zu Gunsten der Verständlichkeit ist der alte Autor selbst so verfahren.

Zu Beginn des dritten Teils dieser „Enzyklopädie“ kommen im § 396 die „Lebensalter“ und hierunter Erziehung und Bildung zur Sprache - und dabei ein paar Einsichten zum Vorschein, die sich Hegel in frühen Jahren als Hauslehrer in besseren Kreisen und später acht Jahre lang als Gymnasiallehrer in Nürnberg bilden konnte. Und die Behauptung steht: Diese Einsichten sind noch brauchbar. Es lohnt durchaus, an sie zu erinnern, auch wenn oder vielleicht weil sie – nicht nur wegen der Wortwahl des frühen 19. Jahrhunderts – manche pädagogischen Auffassungen herausfordern, die uns heute so geläufig sind.

Kein Ausrichten auf die Subjektivität

Den Anfang macht ein Gedanke, gegen den Erzieher heute wohl Einspruch erheben würden: *„Man darf die Eigentümlichkeit der Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muss man für ein ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, dass der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die unmittelbare Einzelheit des Kindes wird im Kreise der Familie geliebt, seine Eigentümlichkeit geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, da muss der Geist zur Aufnahme der*

vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges hervor."

Natürlich hat die Lehrkraft einer Auslandsklasse mit knapp zwanzig Schülern mehr Zeit für das einzelne Kind, natürlich haben alle Schüler einen Anspruch auf individuelle Förderung; darum kann es hier gar nicht gehen. Vielmehr meldet Hegel, der die Eitelkeit nicht leiden konnte, damit einen Vorbehalt an gegen einen Reigen um die kindliche Persönlichkeit, der den Bildungsvorgang beeinträchtigen kann.
Man könnte diesen Vorbehalt modern beispielsweise so fassen: Es mag ja sein, dass Anna so mitteilungsbedürftig und bequem, Bernd so aufbrausend und vergesslich und Clemens so unruhig und leicht zu enttäuschen ist – für ihr Benehmen wie für ihre orthographischen Leistungen sollte das irrelevant sein. Umgangsformen und Rechtschreiben sollen sie doch alle lernen, und zwar nach Maßgabe *„der vorhandenen allgemeinen Bildung"*. Angeber, Mimosen oder *Bullies* sind selten gefragt, und zehn Rechtschreibfehler zieren später weder das Bewerbungsschreiben noch den Liebesbrief.
Man könnte weiter und als Beispiel anfügen, dass der wesentliche Grund von Schuluniformen gerade darin liegt, der Präsentation des höchstpersönlichen Geschmacks (und des elterlichen Einkommens) im Schulalltag wenig Raum zu bieten und die Subjektivität hier in eine allgemeine Konvention einzuordnen.

Keine „Erziehung vom Kind aus"

Gelungene Bildung überwindet also nach Hegel die zufälligen kindlichen Eigentümlichkeiten. Und diese Erziehungsarbeit hält er im Ausgangspunkt für nicht sehr schwierig, weil die Kinder nämlich gar nichts dagegen haben, erzogen zu werden. Im Gegenteil:
„Indem die Kinder vom Spielen zum Ernst des Lernens übergehen, fangen sie an, neugierig zu werden. Es ist ihnen um Vorstellungen zu tun, die sich ihnen nicht unmittelbar darbieten. Die Hauptsache aber ist hier das in ihnen erwachende Gefühl, dass sie noch nicht sind, was sie sein sollen, und der lebendige Wunsch, zu werden, wie die Erwachsenen sind, in deren Umgebung sie leben. So zieht das eigene Bedürfnis der Kinder, groß zu werden, dieselben groß. Dies eigene Streben nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung."

Bis hierher gingen die meisten Pädagogen sicher d'accord. Auch den nächsten Satz würden viele wohl noch unterschreiben:
„Da aber das Kind noch auf dem Standpunkt der Unmittelbarkeit steht, erscheint ihm das Höhere nicht in der Form der Allgemeinheit, sondern in der Gestalt eines Gegebenen, einer Person oder Autorität."
Die Schlussfolgerung allerdings stieße dann auf einigen Widerspruch:
„Was das Kind lernen soll, muss ihm daher auf- und mit Autorität gegeben werden; es hat das Gefühl, dass dies Gegebene gegen es ein Höheres ist. Dies Gefühl ist bei der Erziehung sorgfältig festzuhalten."

„Fremdbestimmte Erziehung" statt eine „vom Kinde aus", so hieße der heutige Vorwurf an Hegel – zu dem er schon damals Stellung genommen hat. In einem Briefwechsel führt er exemplarisch aus, dass der Nachvollzug von Naturerkenntnissen die selbstständige entdeckende Leistung des Lernenden bleibt, auch wenn er zum Beispiel die Fallgesetze nicht selbst und als Erster am Schiefen

Turm von Pisa erforscht hat. In der Tat ist die Entgegensetzung von fremd- und selbstbestimmter Erziehung einigermaßen seltsam. Mit lauter vorgegebenen Buchstaben und Wörtern lernt das Kind lesen und schreiben (zunehmend sogar seine *eigenen* Gedanken) und weder die mathematischen noch die demokratischen Spielregeln entstammen dem Kindergarten. Soll darin schon ein Mangel liegen?
Ganz unvermeidlich legt jede Gesellschaft ihre Erziehungsziele fest, und wer solche kritikabel findet, was ja passieren kann, der soll sich an den jeweiligen Inhalt halten statt an die Form. Der Ruf nach Kindgemäßheit kündet daher vom Interesse, das vorherrschende Schul- und Erziehungswesen, weil es Gegensätze eröffnet, dennoch so aufzufassen, als sei es vom Kind selbst in Auftrag gegeben.

De facto *ist* also *„dies [dem Kind] Gegebene gegen es ein Höheres“*, was es auch fühlt und was als dieses *„Gefühl sorgfältig festzuhalten ist“*. Nach der Erfahrung des Autors, die nun schon ein paar Jahre dauert, beeinträchtigt wenig anderes den Erfolg schulischer Erziehung so sehr wie der Verlust dieses Gefühls, und wenig wirkt so produktiv wie sein Wiedergewinn. (An dieser Stelle kann nur gesagt und nicht belegt werden, dass ein systematischer Grund zur Beschädigung des kindlichen Lernwillens vom Selektionsauftrag des modernen Schulsystems selbst erzeugt wird. Näheres lässt sich z.B. in meinen Aufsätzen Nr. IV und Nr. XIV nachlesen.) Kinder, die den Unterricht nach der hauptsächlichen Maßgabe betrachten, ob er ihnen auch gefälligst Spaß mache, sind auf dem Weg zu diesem Verlust. Sie lernen nicht, was das Vergnügen eigentlich ausmacht:

„Das Vergnügen ist etwas Subjektives und bezieht sich bloß auf mich als einen Besonderen. Es ist deshalb kein Maßstab, womit eine Sache beurteilt werden kann. Das Vergnügen ist ein Sekundäres, ein die Tat Begleitendes. Indem das Wesentliche verwirklicht wird, so fügt sich das Vergnügen insofern hinzu, als man in diesem Werke auch sein Subjektives erkennt.“
So Hegel in seinen Gymnasialschriften (Bd. 4 der Werkausgabe) - woraus sich erklärt, dass gute Schüler in der Regel weder eine Gameshow als Unterricht noch eine Stimmungskanone als Lehrer brauchen, um sich trotzdem der Schule zu erfreuen.

Kein „spielerisches Lernen“

Umgekehrt: Der Lehrer, der mit großer Kochmütze eine bayerische Hauptschulklasse betritt, um vor anwesenden Referendaren nach dem Motto *Aujourd'hui le chef vouz propose* ein „Tagesmenü“ mit „Wochenplansuppe“, „Monster-Sprachbetrachtungs-Mix al gusto“ und „Satzgliedwürfelchen - nichts für schwache Beißerchen“ zu servieren, gibt nicht nur eine komische Figur ab. Neben dem Gedankensalat, den er in manchen Schülerköpfen anrichtet, und dem recht faden Vergnügen, das er da Zwölfjährigen bereitet, fügt er dem Ansehen des Unterrichts selbst Schaden zu. Das konnte Hegel nun überhaupt nicht leiden und so schimpft er los:
„Deshalb muss man für eine Verkehrtheit die spielende Pädagogik erklären, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindlichen Sinne der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben. Diese spielende Erziehung kann die Folge haben, dass der Schüler alles mit verächtlichem Sinne betrachtet.“

Reichlich provokante Sätze angesichts einer uns geläufigen Pädagogik, in der „spielerisches Lernen“ ein Schlagwort jeder Elternzeitschrift und ein Gegenstand der didaktischen Wissenschaft

ist, in der manches Rechenbuch eine quietschbunte Welt eröffnet, wo „wir mit Zahlix ins Divi-Land reisen“, und Sprachbücher der Grundschule nach der Idee konzipiert wurden, ein Schüler lerne dann am besten, wenn er den Lernvorgang gar nicht richtig bemerke – spielerisch eben.
Um Missverständnisse auszuschließen, möchte der Autor betonen, dass er gegen Spaß und Spiel oder offene Arbeitsformen als Momente des Unterrichts nichts einzuwenden hat. Wenn ihr relativer Stellenwert bei der Wissensvermittlung klar ist, kommen sie auch am passenden Ort zum Einsatz. Problematisch wird es dann, wenn das inhaltliche Wissen zur abhängigen Variablen einer eigentümlichen Unterrichtskunst gerät.

In solchen Fällen hat die eingelöste *„Forderung, sich zu dem kindlichen Sinne herunterzulassen“* auch ihren Preis. Versteht ein Viertklässler die Großschreibung von Verben denn besser, wenn er in vermeintlichem Kinderdeutsch erfährt, dass ihnen „die Wörtchen ‚beim‘ und ‚zum‘ einen roten Teppich ausrollen“? Die Metapher vom roten Teppich verlangt doch wenigstens die Abstraktionskraft, die nötig ist, um die Verschmelzung von Verhältniswort und Artikel (zu + dem = zum) als ein Nomensignal festzuhalten. Warum dann der überflüssige und verwirrende Umweg? Weil er mehr Spaß macht und angeblich „kindgerechter“ ist – auch wenn manchmal augenscheinlich wird, dass solch ein wahrgemachtes „spielerisches Lernen“ gewisse ungefestigte Sprach- und Rechenfertigkeiten hinterlassen kann?

Kein kindlicher Personenkult

Vielleicht, so Hegels These, auch noch mehr. Denn die Behauptung, das Kind denke und lerne auf eine *nur ihm eigene* Weise, erinnert ihn doch sehr an den Personenkult, vor dem er warnt. Diese pädagogische Verbeugung vor der kindspersönlichen Besonderheit kann der betroffene kleine Prinz nämlich gar nicht von ungefähr mit seinem guten Recht verwechseln. Gegen das verstößt am Ende noch der Lehrer, wenn seine Stunde „langweilig“ ist oder sein Arbeitsauftrag auf den kindlichen Unwillen stößt, sich auch eine schwierigere Aufgabenstellung selbst zu erschließen.

Hier soll keineswegs einer unkritischen Haltung das Wort geredet werden. Lehrer und Schule (und auch dieser Artikel) stehen nicht außerhalb der Kritik. Man darf nur nicht vergessen, dass die Fähigkeit zu kritisieren auch ihre Bildungsvoraussetzungen hat. Ob die vorhanden sind und reifen, wenn ein Schüler ausgerechnet seine *Laune* zum Organ des Urteilens macht oder sich das Amt des Wächters über das Gelingen der eigenen Erziehung zuweist, darf bezweifelt werden.
Denn was ist mit dem Sechstklässler los, der vor versammelter Klasse der Lehrerin recht cool erklärt, das von ihr gebrauchte Fremdwort namens „Klischee“ habe er ja wohl noch nie gehört? Merkt er, dass das Wissen *„gegen ihn ein Höheres ist“* und es vielleicht noch acht oder neun Begriffe mehr gibt, als er schon kennt? Oder beginnt er, so manches mit ein wenig *„verächtlichem Sinne zu betrachten“*?

„Solch trauriges Resultat kann auch durch ein von unverständigen Erziehern empfohlenes beständiges Aufreizen der Kinder zum Räsonieren oder durch die Torheit herbeigeführt werden, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben; dadurch erhalten diese leicht etwas Naseweises oder eine absonderliche Gescheitheit.“
Auch hier ist etwas dran: Man tut Kindern keinen Gefallen, wenn man ihnen Deutungsmuster liefert, mit denen sie ihre *„Beliebigkeiten“* interpretieren, statt sie zu verändern. Wenn schon Erwachsene damit prahlen, von Mathematik wenig Ahnung zu haben, und die Familienchronik das

bereits vom Opa berichtet, wenn andererseits zu erfahren ist, die Welt der Zahlen sei kalt, die eigentliche Intelligenz sei emotional oder erweise sich darin, daueraktiv *cool* zu sein, dann könnte es passieren, dass der so instruierte Nachwuchs seine Schwierigkeiten mit den allgemeinen Rechenarten nicht durch mehr Aufmerksamkeit behebt, sondern als individuelle Besonderheit deutet und später zum Advokaten der eigenen Rechenschwäche wird. Das soll schon vorgekommen sein.

Keine Angst vor dem „Abstrakten“

Hegels Vorbehalt gegen ein *„Aufreizen zum Räsonieren“* ist übrigens das Gegenteil eines Denkverbots:
„Ein gewisses Verständnis des Natürlichen und Geistigen kann dem Kind nicht abgesprochen werden. Man muss daher als einen Irrtum die Behauptung bezeichnen, es verstehe noch gar nichts von Recht oder von Religion, man habe es deshalb mit diesen Gegenständen nicht zu behelligen, müsse ihm überhaupt nicht Vorstellungen aufdrängen, sondern ihm eigene Erfahrungen verschaffen und sich damit begnügen, das Kind von dem sinnlich Gegenwärtigen erregt werden zu lassen.“
Wieder liegt Hegel quer zu einer pädagogischen Richtung, die dem Schüler das konkrete sinnliche Erfahren als Königsweg zum Denken zuweist, vor „Verkopfung“ warnt und „das Abstrakte“ scheut. Vielleicht hat der alte Denker das ja besser gewusst. In einem lag er jedenfalls richtig:
„Der Unterricht beginnt vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, was vom kindlichen Geiste gefasst werden kann. Dies sind die Buchstaben. Dieselben setzen eine Abstraktion voraus, zu welcher ganze Völker, zum Beispiel sogar die Chinesen nicht gekommen sind. Die Sprache überhaupt ist dies luftige Element, durch welches der Geist des Kindes über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird.“

Ein wahrer Satz - aufgeschrieben 150 Jahre vor dem Methodenstreit, den die „Ganzwort“-Didakten auslösten. Auch hier wäre ein altmodischer Denkanstoß vielleicht ganz brauchbar gewesen.

***

Postskriptum zu den Noten

Abfragen gab es bei Hegel auch. Am 3. Januar 1809 zum Beispiel wollte er im Fach Bewusstseinslehre von der Mittelklasse wissen: *„Ist der Gegenstand der sinnlichen Gewissheit ein abstrakter Gegenstand?“* Für die Antworten gab er dann Kommentare wie „ausgezeichnet“, „befriedigend“ oder auch „noch genügend“.
Die heutige Notenvergabe war das noch lange nicht. Dass sie angeblich auf einer Normalverteilung von Leistungsfähigkeiten basiert; dass es von Nachkommastellen abhängen kann, ob man die ersehnte Schuleinstufung oder den gewünschten Studienplatz bzw. Arbeitsvertrag auch bekommt; dass dieses Rechenergebnis dann – Glockenkurve hin oder her – weniger von der eigenen Anstrengung als von der Anzahl und Leistung der Mitbewerber bestimmt wird; dass sich in diesem Wettbewerb Vorteile auch per Unterschleif oder Plagiat ergattern lassen; dass andererseits Noten getrennt von der Leistung auch eine Bestrafung oder ein Geschenk darstellen können – warum und wozu diese schöne Wirklichkeit zugleich nötig ist, das hätte sich Hegel erst noch erklären müssen.

zurück zum Inhalt

III.

Entlarvt: Ein Professor aus Neuseeland zeigt es den deutschen Einheitsschul-Ideologen (2013)

> „The German school system - including the consciousness of many teachers - is deep-rooted in the thinking of homogeneous learning groups."
> (NGO-Parallelbericht der Staatenprüfung zur UN-Behindertenkonvention vom 27.9.12)

> „When teachers seek evidence that their teaching may not have been successful, then the desirable lens of success is in place." (John Hattie)

Die umfangreiche Studie zur Wirksamkeit von mehr als hundert verschiedenen Lernfaktoren: *Visible Learning* (London u. New York 2008) von John Hattie, Jahrgang 1950, neuseeländischer Pädagoge mit Professur in Melbourne, führt schon im Vorfeld der deutschen Übersetzung, die im Mai [2013] erscheinen soll, zu einigen Diskussionen.

Darüber ist in die respektive Öffentlichkeit gedrungen, dass der Autor dem jahrgangsübergreifenden und dem offenen Unterricht, der Klassengröße und der finanziellen Ausstattung wenig, der direkten Instruktion und dem professionellen Lehrerhandeln dagegen größere Bedeutung für den Schulerfolg beimisst, was sich in manchen Bezugnahmen auf das Buch dahin zusammenfasst, dass die Unterrichtsqualität wichtiger sei als die Schulstruktur.

„250 Millionen Erfahrungen"

Auch der Philologenverband von Baden-Württemberg, der den Volksentscheid gegen eine Gemeinschaftsschule im Kreis Sigmaringen unterstützte, hat das natürlich mitgekriegt. Und so erfuhr die genannte Zusammenfassung in einer „Zumeldung zur Pressemitteilung des Kultusministeriums vom 17.1.13" eine weitere Zuspitzung:
„Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse entlarven die Kernelemente der Gemeinschaftsschulphilosophie als falsch!"
Die WELT vom 27.12.12 zitierend heißt es, *„Hattie plädiert für ‚lehrerbezogene Maßnahmen' statt für strukturbezogene Reformen. Die modische Individualisierung kommt in seiner Liste der wirkmächtigen Lehrformen nicht vor [doch, aber erst im letzten Drittel der Liste; GS]. Er [gemeint ist der WELT-Autor] weist des Weiteren darauf hin, ‚dass das Pisa-Siegerland Finnland seine hervorragenden Ergebnisse vor allem dem virtuos betriebenen Frontalunterricht verdankt'"*. In indirekter Rede, die verunklart, ob hier Hattie oder die WELT spricht (es ist der WELT-Autor, aber recht frei zitiert), fügt die „Zumeldung" dann zur weiteren Entlarvung der geplanten Gemeinschaftsschulen an, *„das Von- und Miteinander-Lernen fände in heterogenen Lerngruppen so gut wie gar nicht statt"*.

Der Volksentscheid verfehlte sein Quorum, umso mehr muss nun neben den Philologen auch die frühere christliche Regierungspartei vor dem ‚Irrweg der Einheitsschule' warnen. Ein Landesgeschäftsführer *„referierte über internationale pädagogische Erkenntnisse, besonders des neuseeländischen Professors John Hattie, der 50 000 Erziehungsstudien aus aller Welt ausgewertet hat, die in der Summe Erfahrungswerte von 250 Millionen Schülern umfassen. Dieser*

Erziehungswissenschaftler komme zu dem eindeutigen Ergebnis: Nicht die Schulstruktur sei entscheidend für den Lernerfolg, sondern es komme auf die Qualität des Lehrers an. […] Also müssten doch sehr viele Fragezeichen gesetzt werden, ob die […] ‚allein seligmachende' Gemeinschaftsschule mit ihrem individualisierten Unterricht überhaupt etwas Positives bewirken könne. […Es sei zu befürchten,] dass die überaus beliebte, bewährte und erfolgreiche Realschule auf dem ‚Altar der sozialen Gleichheits-Ideologie' geopfert werden solle; die Gymnasien würden folgen. […] Wenn Eltern, Lehrer und Kommunalpolitiker sich jetzt nicht wehrten, werde Baden-Württemberg bald mit den Bundesländern gleichziehen, ‚die bereits solche Einheitsschulen haben'." (schwäbische.de, 8.2.13)
Zwar führt es argumentativ auf verwinkeltes Terrain, wenn man mit Hatties Befunden zur „modischen Individualisierung", die auch dem modernen Studienrat nicht fremd ist, gegen die Gesamtschule schießen will, die in ihrer finnischen Variante „virtuos Frontalunterricht betreibt", der in der Fassung von Baden-Württemberg ja nicht verboten wird. Der geneigte Leser versteht aber trotzdem, wohin die Reise geht: „Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse" beweisen klar, wie entscheidend – so gesehen nun doch – die gute alte Schulstruktur für den Lernerfolg ist.

Im Folgenden soll weder eine Buchkritik erfolgen, noch der schwäbischen Schulreform das Wort geredet werden. (Hatties Befunde zur Individualisierung wären außerdem ein Kapitel für sich.) Es geht mir hier enger um eine kommentierte Gegenüberstellung der eben zitierten Funktionsträger mit Aussagen der Studie selbst, die sie für ihre interessierte Deutung gar nicht gelesen haben brauchen – und trotzdem nicht die Aberkennung ihrer akademischen Abschlüsse befürchten müssen.

„No one profits"

Berufsbedingt habe ich an meiner Auslandsschule wiederholt die Gelegenheit, Lehrkräften aus Kanada oder Australien die traditionelle Trinität des deutschen Schulsystems zu erklären. Und wenn sie dann hören, dass es da eine *main school* gibt (mancherorts inzwischen auch *middle* oder *upper school* geheißen), in die freiwillig kaum jemand eintreten will, weil er sich erst vom Abschluss der *real school* gewisse berufliche Aussichten verspricht, die begehrteste Schulform aber eine nur für die knappe Hälfte zugängliche Art *Turnhalle* ist, äußern sie ziemliches Unverständnis. Was daher rührt, dass sie aus Systemen kommen, die sich die frühe Sortierung der Schüler in einer solchen Form nicht zum Anliegen machen. Aus diesen angelsächsischen Systemen stammen, schon allein sprachbedingt, die meisten der „250 Millionen" Daten von Hattie.

In seiner Auflistung und Bewertung von 138 Wirkfaktoren kommt ‚Schulstruktur' als eigener Gegenstand nicht vor, das wäre auch zu unspezifisch. Trotzdem lässt sich die verkürzende Zusammenfassung halten, Hattie befinde die Unterrichtsqualität im genannten Kontext für wichtiger. Intellektuell herausfordernd ist aber wie gesagt der Versuch, ihn als wissenschaftlichen Zeugen zur „Entlarvung der Einheitsschule" bzw. für die Leistungskraft der deutschen Dreigliedrigkeit aufzurufen.
Dazu darf man ihn besser nicht lesen. Denn das auch im angelsächsischen Raum gelegentlich versuchte „Ability grouping (tracking)", also *das* Normalverfahren der deutschen Homogenisierung von Leistungsgruppen, ist ein eigener Untersuchungsgegenstand. Auf Seite 90 von *Visible Learning* steht dazu das Folgende.
(Ich zitiere ohne zu übersetzen, will aber die Hauptaussage zum besseren Verständnis paraphrasieren: Die zahlreichen Befunde zur Aufteilung von Schülern gemäß ihrer

Leistungsfähigkeit belegen nur minimale Effekte bei den Lernerfolgen und negative Wirkung bezüglich der sozialen Gleichheit [*equity*]. Keine der Gruppen profitiert von der Trennung. Verständnishalber sei auch erwähnt, dass Hattie das Effektmaß von d = 0.4 als „hinge-point" (S. 16) bezeichnet, ab dem erst von einer reellen, nachweislichen Wirksamkeit gesprochen werden kann. An dieses reichen die akademischen Effekte des „Ability grouping" bei weitem nicht heran.)

„The meta-analysis studies have summarized more than 300 studies of tracking, covering a wide variety of schooling cultures and experiences, in most curriculum subjects, across all age ranges, and across most major educational outcomes. The average effect is a small d = 0.11. The results show that tracking has minimal effects on learning outcomes and profound negative equity effects. The overall effects on mathematics and reading were similarly low (reading d = 0.00, mathematics d = 0.02), the effects on self-concept were close to zero, and effects on attitudes towards subject matter slightly higher (d = 0.10). The overall effects for the three major ability levels across the studies were d = 0.14 for high-tracked, d = -0.03 for middle-tracked, and d = 0.09 for low-tracked students - no one profits."
„The effects on equity outcomes are more profound and negative. The most influential in-depth study of teaching and learning in tracked classes is Oakes' (2005) Keeping track: How schools structure inequality. Her study was based on an intensive qualitative analysis of 25 junior and senior high schools. The major finding was that many low-track classes are deadening, non-educational environments."
Im Einklang mit diesen Befunden weist Hattie daher auch dem Lernfaktor *„Not Labeling students"* (Schüler nicht etikettieren) das recht hohe Effektmaß von d = 0.61 zu.

Zusammengefasst: *High-tracked, middle- or low-tracked students - no one profits. Low-track classes are non-educational environments*.
Oder in der schöpferischen Nachdichtung des Philologenverbandes: *Das Von- und Miteinander-Lernen findet in heterogenen Lerngruppen so gut wie gar nicht statt …*

Werfen wir zum Abschluss des Kapitels noch einen Blick in die WELT, Ausgabe vom 14.2.13:
„Ifo-Institut kritisiert frühe Trennung von Haupt- und Realschule"
Die Kritik beruht auf dem Vergleich der PISA-Ergebnisse 15-jähriger Schüler vor und nach dem bayerischen Beschluss im Jahr 2000, die Selektion von Haupt- und Realschülern auf die vierte Klasse vorzuverlegen. Dies *„hat einer Studie des ifo-Instituts zufolge zu sinkenden Schulleistungen geführt. Die Leistungen der Hauptschüler wie auch der Realschüler hätten sich ‚deutlich schlechter entwickelt, insbesondere im Lesen. […] Dabei ist in den Hauptschulen die Anzahl besonders leistungsschwacher Schüler besonders stark gestiegen, während in den Realschulen der Anteil besonders leistungsstarker Schüler zurückging'."*

Kein Wunder

Der statistische Nachweis, dass sich in einem selektiven Schulsystem keine signifikanten Vorteile für die besseren und hauptsächlich Nachteile für die schlechteren Schüler einstellen, ist kein Wunder.
Was soll denn schon herauskommen, wenn man das mangelnde Wissen von Schülern zu bestimmten Zeitpunkten gegen sie verwendet, sie gerade deswegen mittels Noten von weiterer und

höherer Bildung ausschließt und in Restschulen ‚homogenisiert', wo sie sich anhand schlechter Erfahrungen dann für ihr Selbstbewusstsein tragfähigere Alternativen zum Wissenserwerb zulegen?

Woher kommen denn die notorischen 20 Prozent, die jedes Mal bei PISA dumm auffallen, weil ihre Alphabetisierung nur partiell gelungen ist, und die auch mit ihrem *Smartphone* kaum ausrechnen können, welchen Bruchteil der Schülerschaft sie darstellen?
Und könnten nicht auch Philologen wenigstens hier merken, dass die ‚begabungsgerechte Beschulung' der ‚praktisch Veranlagten' nicht ganz die Erfolge zeitigt, die ihr erziehungswissenschaftlich und vor allem bildungspolitisch nachgesagt werden?
Selbst die separate und elitäre Unterrichtung der ‚akademisch Begabten' stiftet zwar die entsprechende Erwartungshaltung, liefert im internationalen Vergleich aber nicht die erwünschten Spitzenplätze.

Wie auch? Das kokette Eingeständnis defizitärer Schulbildung – bevorzugt in Mathematik und den Naturwissenschaften – ist schließlich auch in bildungsnahen Schichten gesellschaftsfähig.
Letzten Sommer wurde die Klage von 135 Philologie-Professoren öffentlich, mehr und mehr Studierenden fehle es an basalen Fähigkeiten in der Schriftsprache oder dabei, *„einen Gedanken im Kern zu erfassen und Kritik daran zu üben"* (Augsburger Allgemeine 24.7.12). Daher fordern sie – parallel zur Erfolgsgeschichte namens G8 – *„Vorschaltkurse für Studienanfänger, die Basiswissen vermitteln"*.

[Kleiner aktueller Nachtrag: Dieselbe „Augsburger Allgemeine" meldet vier Jahre später (am 1.7.16) immer noch das Gleiche: *„Die Studienanfänger sind oft nicht gut genug für die Uni. (Prof. Wolf, Bayreuth) nennt es ‚nicht studierfähig'. Der Deutsche Hochschulverband bestätigt das: ‚Die Leistungen lassen im schriftlichen und im mündlichen Bereich zu wünschen übrig' (...) Wolf bemängelt Schwächen bei Grammatik und Rechtschreibung. (...) Er weiß auch von Ingenieurwissenschaftlern, die in Eignungsprüfungen allesamt mathematische Inhalte aus dem G-8-Lehrplan nicht anwenden konnten (...) In den Naturwissenschaften ist es deshalb längst üblich, Abiturienten in sogenannten Brückenkursen kurz vor Studienbeginn Grundwissen zu vermitteln. Immer häufiger gibt es die Kurse auch in Geisteswissenschaften."*]

Wer will, mag bei Thomas Städtler: *Die Bildungs-Hochstapler* (Heidelberg 2010) auf 500 Seiten weitere Daten zur Nachhaltigkeit deutscher Schulbildung nachlesen. Ich will meinesteils auf drei im Kontext interessierende Punkte bei Hattie zurückkommen.

„A conundrum"

Der Vollständigkeit halber soll bezogen auf die „ability tracks" ein von Hattie geäußertes Rätsel erwähnt werden (S. 91):
„There is a final conundrum in this research. The empirical evidence leads to a conclusion that there is a close to zero effect from tracking, but the qualitative […] evidence indicates that low track classes are more fragmented, less engaging, and taught by fewer well-trained teachers. Clearly, if these lower tracked classrooms were more stimulating, challenging, and taught by well-trained teachers there may be gains from tracking for these students: there are not. It seems that the quality of teaching and the nature of the student interactions are the key issues, rather than the compositional structure of the classes."

Die Frage, ob „gains from tracking" – Gewinne aus der Einstufung – möglich seien, wenn derzeit nicht gegebene günstige Umstände dafür am Platz sind, halte ich für akademisch. „There are *not*" ist ernster zu nehmen, als Hattie das selber vielleicht sieht. Es wäre nämlich ein Widerspruch, der sich nicht halten würde, Schüler erst auszulesen und ihnen dann gediegene gesellschaftliche Ressourcen zu widmen, um die aus der Selektion entstandenen Folgen wieder ungeschehen zu machen.

„Vier gewinnt"

Unter den von Hattie beurteilten Faktoren des Lernerfolgs taucht das Stichwort Notengebung o.Ä. nicht auf, was nicht nur für Philologenverbände befremdlich sein dürfte. Man weiß doch noch vom Lehramtsstudium, dass Noten mindestens eine *Berichts-, Rückmelde-, Motivations-* und *Allokationsfunktion* aufweisen, für das Gelingen von Bildung also ganz wesentlich, wenn nicht sogar – Stichwort Allokation (vgl. Aufsätze Nr. IV und Nr. V) – ‚systemrelevant' sind.
Notengebung ist ein tägliches Geschäft. Wie kann sie in einer so umfassenden Studie fehlen?
In Hatties Buch findet sich dazu keine explizite Antwort. Auch meine kurze Korrespondenz mit dem Autor einer deutschsprachigen Zusammenfassung von *Visible Learning* konnte keine erbringen. Es ist aber zu vermuten, dass die Schulnoten in der Meta-Studie deshalb nicht eigens vorkommen, weil sie in der angelsächsischen Praxis nicht die Rolle spielen, die ihnen in Deutschland zugeschrieben bzw. zugewiesen wird.
Dennoch sind Bewertungsverfahren natürlich Teil der Studie. Als *„Feedback"* oder *„Mastery Learning"* wird ihnen sogar eine hohe Wirksamkeit bescheinigt – Verfahren, die von der deutschen Notenpraxis allerdings ziemlich abweichen.

Eine ‚deutsche Hattie-Studie' könnte jedenfalls einmal fragen, ob zwischen der eingeschränkten Nachhaltigkeit des Schulwissens und dem Lernen für Noten nicht ein Zusammenhang besteht. „Vier gewinnt", also die fast jedem bekannte Taktik, im ersten Halbjahr eine Drei zu erzielen, damit man im zweiten die Fünf verkraften kann, oder begrifflicher ausgedrückt: ein äußerliches, berechnendes Verhältnis zu den schulischen Anforderungen – das reine Vortäuschen von Leistung eingeschlossen – könnte diesen Zusammenhang erklären. Wenn die Kenntnis von Avataren indischer Götter, ersatzweise kantischer Antinomien verlangt ist, um die mit dem Versetzungs-, Übertritts- oder Abschlusszeugnis verbundenen Berechtigungen zu erlangen, dann wird sie dem Kurzzeitgedächtnis eben in Obhut gegeben.
Daher verwundert es gemeinhin nicht, wenn die Abiturientin mit Leistungskurs Chemie bei „Wer wird Millionär?" drei Monate nach der Reifeprüfung nicht mehr weiß, ob sie die Salzsäure organisch oder anorganisch einordnen soll.

„Retention"

Schulsysteme gehen nicht aus einem ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs' hervor, sondern verdanken sich Gesetzgebungs- und Ausführungsorganen, deren Personal solche ‚Diskurse' meist nur vom Hörensagen kennt, wenn überhaupt. Dennoch entsteht das Bedürfnis, das so eingerichtete Schulleben und seine Folgen mit dem Nimbus wissenschaftlicher Evidenz zu zieren, auch im Wissen darum, dass es kontinuierliche Unzufriedenheit stiftet. Der schwäbische Versuch, Bruchstücke der Hattie-Studie in diesem Sinn zu instrumentalisieren, zu dem Zweck auch etwas umzubiegen – und die nicht gefälligen Teile dabei links liegen zu lassen, war der Anlass zu diesem

Aufsatz. Vorgänge dieser Art dürften sich nach Erscheinen der deutschen Übersetzung wiederholen. Daher zum Schluss noch ein kleines Gedankenexperiment:

Zum Thema Sitzenbleiben meldet die SZ vom 4.2.13: *„Der Chef des Deutschen Lehrerverbands hat einmal von ‚pädagogischem Unsinn' gesprochen: ‚Eine Abschaffung des Sitzenbleibens käme einem Recht auf Wohlfühlschule mit Abitur-Vollkasko-Anspruch gleich'."* Ob er sich auch als ‚Chefideologe' ‚entlarvt' sieht, wenn er erfährt, dass *„Retention"* [Klassenwiederholung] bei Hattie den drittschlechtesten Listenplatz belegt und damit sogar negative Lerneffekte (d = – 0.16) hervorruft?

***

Unkommentiert noch zwei Nachträge, die Aussagen meines Aufsatzes „Entlarvt: Ein Professor aus Neuseeland zeigt es den deutschen Einheitsschul-Ideologen!" erneut bekräftigen.

1. John Hattie, University of Melbourne, Eric M. Anderman, Ohio State University (Ed.): *International Guide to Student Achievement*, New York and London 2013

Klappentext:
The editors "have invited an international group of scholars to write brief, empirically supported articles that examine predictors of academic achievement across a variety of topics and domains. […] This guide simply provides the first-ever compendium of research that summarizes what is known about the major influences shaping students' academic achievement around the world."
Von den 150 Einträgen widmen sich drei dem Thema der Heterogenität. Sie kommen alle zu einem etwa gleichen Resultat:

Ed Bains, Institute of Education, London: *Ability Grouping* (p. 116)
"The PISA studies involved data collection from […] up to 65 countries. This research compared the academic performance of students that had experienced homogenous ability grouping for all curricula, with those that experienced some ability grouping or none at all, and found that the more schools grouped by ability the lower the overall performance. […] The PISA research concludes that "school systems that seek to cater to different students' needs through a high level of differentiation in the institutions, grade levels and classes have not succeeded in producing superior overall results, and in some respects they have lower-than-average and more socially unequal performance'. (OECD, *PISA 2009 Results: What makes a school successful?* 2010)"

Yiping Lou, University of South Florida: *Within Class Grouping* (p. 168)
"The effects of within-class grouping are positive for students at all ability levels, especially for lower ability students. However, low ability students tend to achieve significantly more in heterogeneous ability groups than in homogenous ability groups. This may be due to the opportunity of a low ability student to ask more questions and receive more elaborate elaboration from higher ability students, higher expectations, motivation, and self-concept in heterogeneous ability groups. Contrary to critics' fears, heterogeneous ability grouping does not seem to hinder the achievement of high ability students who appear to learn equally well in either homogeneous or heterogeneous groups."

Janet Ward Schofield, University of Pittsburgh: ***Ability Grouping*** (p. 213)
"The primary rationale for tracking is that it will improve student achievement by allowing teachers to adjust the content and pace of instruction to students' ability level. However, there is very little reason to believe that tracking improves achievement, except for high-achieving students in some cases. Indeed, evidence suggests that it frequently undermines the achievement of initially low-achieving students, thus increasing the achievement gap."

2. Interview-Auszug auf der deutschsprachigen Plattform zu „Visible Learning"
www.visiblelearning.de/john-hattie-interview-visible-learning *(zuletzt: 8.7.16)*

Regine Berger (Schulaufsicht Baden-Württemberg): Welche Unterschiede bestehen zwischen einzelnen Ländern in Bezug auf Visible Learning? Wie können deutsche Schulen die Ergebnisse Ihrer Meta-Studie nutzen?
John Hattie: Eine Schlüsselfrage bei dem Versuch zu verallgemeinern ist das Gleichgewicht bestehend aus zwischen- und innerschulischer Varianz. Mir scheint, man kann leichter verallgemeinern, wenn es mehr innerschulische Varianz gibt als bei Unterschieden zwischen den Schulen. Ich bin mir also nicht sicher, ob sich Deutschland voll und ganz in das Modell einfügen lässt. *Bei stärkeren Unterschieden zwischen den Schulen können strukturelle Aspekte eine immer gewichtigere Rolle einnehmen* [Hervorh. GS]. Ich nenne hier zum Beispiel die beeindruckenden Verbesserungen bei Deutschlands Nachbarn Polen. Schlicht und einfach, weil sie den selektiven Charakter ihrer weiterführenden Schulen abgeschafft haben.

zurück zum Inhalt

IV.

Bildung auf Deutsch: *Nec scholae, nec vitae* (2013 [2010])

„Aus der Schulzeit sind mir nur die Bildungslücken in Erinnerung geblieben.“ (Oskar Kokoschka)

Mehr als tausend Stunden Latein in der Schule dürften im Prinzip genügen, die Sprache so *fürs Leben* zu lernen, dass man später zum Beispiel eine päpstliche Rücktrittserklärung im Original verstehen kann. In meinem Fall reichen sie gerade mal dazu, dem Wahlspruch einer englischen Mittelschule („e glandibus quercus“) oder dem Stadtmotto von Melbourne („vires aquirit eundo“) zu entnehmen, dass da irgendwas Größeres klein angefangen hat.
Trotz der langen Lernzeit hatte dieses Medium in seiner Eigenschaft als tote Sprache (weshalb auch in wenigen Fächern mehr Deutsch gesprochen wurde als in Latein) kaum die Chance, die nötigen Neuronen zu verschalten, um – gemäß dem (der Absicht nach zitierten) Wunsch von Seneca dem Jüngeren, man möge „non scholae, sed vitae“ lernen – ausreichend erinnerlich zu bleiben.
Außerdem fiel mein Latein-Unterricht in eine Zeit, in der Seneca & Co. bei Teilen der akademischen Jugend schlecht landen konnten, und so habe ich seine Sprache noch nicht einmal hinlänglich *für die Schule* gelernt. Ein klarer Fall von einem *Weder-Noch*: „*nec* scholae, *nec* vitae“.

Spreu und Weizen

Latein war die obligatorische Eintrittskarte in den gymnasialen Bildungsgang, und ein Lehrer ließ mich schon früh wissen, dass diese Sprache „die Spreu vom Weizen trennt“. Später lernte ich weitere Fachvertreter kennen, die eine solche Eigenschaft wahlweise auch der Mathematik, dem Französischen oder der Chemie zusprachen. Darüber bin ich zu der Ansicht gelangt, dass diese Funktionszuweisung ans eigene Fach erklären hilft, warum manche Lehrkräfte mit der mangelnden Nachhaltigkeit ihrer professionellen Bemühungen ihren Frieden machen können. Dass etliche Schüler kontinuierlich erfahren, wie kurz zum Beispiel die Halbwertszeit des mathematisch Angelernten nach der glücklich bestandenen Klausur ist, wissen nicht nur Mathematik-Lehrer. Hier wird ganz offensichtlich schon deshalb wenig *fürs Leben* gelernt, weil sich das nötige Verständnis bereits *in der Schule* nicht in der erforderlichen Weise einstellt.
Wenn man an den beklagenswerten Umstand nun den reichlich fachfremden Gesichtspunkt anlegt, dass sich in diesem Weder-Noch immerhin „die Spreu vom Weizen trennt“, kann der Vorgang durchaus in einem übergeordneten Sinn ‚verstanden‘ werden: Dann müssen sich Schüler als Preis ihres Eintritts in die höhere Bildung eben durch die Algo- und Logarithmen der mathematischen Zunft hindurchbeißen und -wursteln. Oder auch an ihnen scheitern.

Natürliche Grenzen

Seit die PISA-Studien die Diskussion um das gegliederte Schulsystem in Gang gebracht haben und manche Bundesländer sogar Strukturreformen durchführen, finde ich bei meiner Lektüre der Bildungsnachrichten neue und weitere Ausführungen zum Thema ‚Spreu und Weizen‘.
Ein süddeutscher Philologen-Sprecher zum Beispiel betont in einer Grundsatzrede (Pressemitteilung 27.11.09): *„In einem leistungsfähigen gegliederten Schulsystem kann und will*

das Gymnasium keine Schule für alle sein. Sein erfreulicher Boom kann sich nicht ad ultimo fortsetzen: Bei einer Übertrittsquote von etwa 40 Prozent sehe ich das Wachstum unserer Schulart an eine natürliche Grenze stoßen".
Ein norddeutscher Kollege von ihm hält *„lediglich ein Drittel der Schüler zum Studieren befähigt. Es gibt jedoch Städte, in denen weit über 50 Prozent zum Gymnasium gehen"* (PM 3.12.09).

Ohne Zweifel hängen solche Stellungnahmen mit dem kontinuierlichen Aufstieg des Gymnasiums zur Volksschule neuen Typs zusammen und künden auch von der praktischen Schwierigkeit, Lehrpläne, die vielleicht auf ein gutes Viertel einer Kohorte gemünzt waren, jetzt mit der knappen Hälfte und auch noch in kürzerer Zeit zu erfüllen. Auf diese neue Wirklichkeit soll sich die äußerst populäre Schulart, so der Grundsatzredner, aber gar nicht einstellen – mit besserer Förderung, reduzierten Lerninhalten, mehr Sitzgelegenheiten etc. Die Betonung von Exklusivität (‚nicht für alle') und die Behauptung einer „natürlichen Grenze" zielen auf etwas anderes.

Als wissenschaftliche Aussage ist das freilich zunächst ein Unding. Denn schon die Erfahrung lehrt, dass mit der schrittweisen Öffnung des Gymnasiums immer annähernd so viele Schüler dafür ‚begabt' zu sein schienen – Ehrenrunden und Abschulungen eingeschlossen –, wie zur jeweiligen Zeit hineingelassen wurden. Eine schöne ‚Schranke der Natur', die sich von den 16% in meinem damaligen bayerischen Jahrgang auf jeweils bildungspolitisch passende Prozentsätze erweitern lässt.
Als geistiges Angebot zum Verständnis für einen bekannten gesellschaftlichen Sachverhalt leistet die „natürliche Grenze" jedoch durchaus ihren Dienst.
Wenn ein Kölner Professor in einem Gutachten für den NRW-Realschulverband (Peter J. Brenner: „Grundzüge der Schulreform in Nordrhein-Westfalen", 2007) die *„dispositiven und deutungsrelevanten Schlüsselpositionen in Wirtschaft, Politik, Verwaltung, akademischen und Medienberufen"* den Bürgern mit Studium zuweist, dann ist damit auch klar, dass diese Schicht nicht „ad ultimo" wachsen kann. Das Rollenbild „Schlüsselpositionen" ist zwar etwas schöngefärbt. Ein Abitur gewährleistet keineswegs den Einzug in die Berufe der Vermögenden und Einflussreichen, sondern berechtigt nur dazu, in den Wettbewerb um diese einzutreten – was die Rede vom ‚akademischen Proletariat' (dem offenbar letzten noch vorhandenen) oder gelegentliche Studentenproteste durchaus zeigen. Diese Art von Auslese ist in Deutschland aber tatsächlich und traditionell der Schule übertragen. Wie anders also könnte sie in einer demokratischen Gesellschaft erfolgen denn als Leistungsvergleich von Wissensbeständen, die im Prinzip allen zugänglich sind, im Bildungsverlauf allerdings anhand von Noten zunehmend kanalisiert werden. Konkret: Wer zu bestimmten Zeitpunkten notenwirksame Wissensrückstände zeigt, liefert damit das Indiz, ihm eine höhere Bildung zu ersparen.

Nicht anders wird sich der Philologen-Sprecher die Aufrichtung seiner 40%-Hürde vorstellen. Allerdings nicht als bildungspolitisch eingerichtete, sondern als quasi naturgesetzliche Beschränkung, gegen die ein Einspruch keinen Sinn macht. Dass der größeren Hälfte der Schüler damit die Teilhabe an einer Bildung verwehrt wird, die (mit entsprechender Förderung) durchaus zu schaffen wäre, ist in diesem ‚deutungsrelevanten' Denken eingeschlossen.

Alleinstellungsmerkmale

Dem recht breiten gesellschaftlichen Konsens zum Erhalt des Gymnasiums gesellt sich in wachsendem Maße ein weiterer zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschule hinzu und führt begreiflicherweise auch hier zu Versuchen, die bisherige Selbstständigkeit zu rechtfertigen:
„Die Bewertung aller Initiativen für eine längere gemeinsame Schulzeit, für eine Freigabe des Elternwillens und für eine gleiche Lehrerausbildung durch den bayerischen Realschul-Vorstand ist klar: Man möchte über die Hintertür die Gesamtschule einführen. Der Übertritt nach Leistungskriterien wird dann lediglich auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, bis man die so genannte Selektion beim Übergang ins Berufsleben hat, wie beispielsweise in Frankreich. Die Bildungsqualität ist dann dahin, die Jugendarbeitslosigkeit bei 25 %“. (PM 12.11.09)

Etwas anders als im Philologen-Zitat wird sich hier recht hemdsärmelig zur „so genannten Selektion“ bekannt. Und der Hinweis, dass bei integrativen Systemen anderer Länder die Auslese weniger in der Schule als beim „Übergang ins Berufsleben“ stattfindet, also stärker der Wirtschaft und ihren Konjunkturen überlassen bleibt, ist durchaus zutreffend. Argumentativ verwegen zeigt sich allerdings der Versuch, der spezifisch deutschen Vorwegnahme der marktwirtschaftlichen durch eine schulische Sortierung gute Gründe zu verleihen. Dass die Gesamtschulen in der OECD weniger Bildungsqualität liefern würden als das gegliederte System in Deutschland, hat sich bei PISA irgendwie noch nicht herumgesprochen. Und dass durch die „so genannte Selektion“ von Zehnjährigen die Arbeitslosigkeit bekämpft wird, lernt man auch im Fach Wirtschaftskunde der Realschule hoffentlich nicht. Dort also, wo laut NRW-Gutachten *„das wirtschaftliche und administrative Rückgrat einer Region“* auf seine gesellschaftliche Funktion vorbereitet wird. Das Rollenbild mag Realschul-Absolventen stolz machen; ob es aufgeht, hängt freilich ganz davon ab, ob die ‚dispositiven‘ Entscheidungsträger ihnen, und nicht dem Azubi mit Latinum den Vorzug geben.
[Kleiner Nachtrag hierzu: In ihrer „Salzburger Erklärung“ vom 10.5.13 sprechen die süddeutschen und österreichischen Philologenverbände erneut vom, wörtlich, „direkten Zusammenhang“ zwischen geringer Jugendarbeitslosigkeit und schulischer Auslese und fügen neben Frankreich noch „warnende Hinweise“ auf „Schweden, Italien und Spanien“ hinzu, nicht aber auf Griechenland (dessen Gesamtschule *Gymnasio* heißt). Ich will mir zu einem derart willkürlichen Denken von Vereinen, die sich lautstark ihrer Wissenschaftlichkeit rühmen, die passenden Invektiven verkneifen.]

Zwar stellt es sich mir bei meiner Lektüre der Bildungsnachrichten so dar, als seien die Verbände der höheren Schularten derzeit die eifrigsten Befürworter der Hauptschule, jener Einrichtung also, in der die Restschüler mit den kleineren Talenten und den größeren Problemen unter sich gelassen werden. Dennoch kennen manche Repräsentanten dieser Schulform ebenfalls ein paar „Alleinstellungsmerkmale“. Die Hauptschule mache den ihr Anvertrauten durch „theorieentlasteten Unterricht“ ein „niederschwelliges Bildungsangebot“, liest man nicht nur in süddeutschen Stellungnahmen.
Da ich in diesem Bereich gearbeitet habe, wo der Fremdsprachenunterricht intern auch „ADAC-Englisch“ hieß („Where is the next petrol station?“) und die indirekte Proportionalität „Arbeiteraufgaben“ genannt wurde („7 Arbeiter bauen 1 Haus in 3 Wochen …“), kann ich mir unter der zitierten Begrifflichkeit etwas vorstellen. Nimmt man die Rolle als *„Erziehungs-, Disziplinierungs- und Zivilisierungsschule“* hinzu, die der Kölner Professor der Hauptschule

vorbehalten hat, kann ich sogar nachvollziehen, warum Schulforscher Jürgen Baumert hier von einer „Bildungssackgasse“ spricht.
Es fragt sich allerdings, worin der bildungspolitische Grund besteht, einen Gutteil jeder Kohorte beständig in diese Richtung laufen zu lassen.

Normalverteilung

Drei verstreute Lesefrüchte sollen den genannten Grund der vorherrschenden Notengebung noch einmal illustrieren:

- Eine Fachfrau für Lese-Rechtschreib-Schwäche ergreift Partei für ihre Schützlinge und gibt Auskunft über Diktate:
„Wenn man die Diktate […] sorgfältig erarbeitet, wird es wahrscheinlich kaum Kinder geben, die viele Fehler machen, sodass die Noten nicht mehr normalverteilt sind. […] Soll die Lehrkraft etwa schlechter unterrichten, damit nicht alle Kinder die richtigen Strategien erlernen? Oder soll sie doch ein paar die Kinder verunsichernde Rechtschreibfallen einbauen, um die Normalverteilung zu retten? In einem solchen Fall, in dem die Gesellschaft weitgehend Fehlerlosigkeit fordert, ist die Forderung nach Normalverteilung in den Fehlerzahlen und den Noten völliger Unsinn. Vielmehr muss die weitgehende Fehlerlosigkeit das Ziel sein, das auch von den Behörden anzuerkennen ist.“ (Christine Mann: Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen, 2002[5], S. 70)
Nun schrieb die KMK bereits 1968 eine so genannte kriterienbezogene Benotung vor – statt der bis dahin gültigen Orientierung am Leistungsdurchschnitt der Klasse. An der Ideologie („natürliche Grenze“; vgl. Aufsatz Nr. XV) und Praxis der Notenverteilung (im Durchschnitt eine Drei vor dem Komma) hat das aber wenig geändert. Dass die Schule Leistungsunterschiede der Kinder ermitteln soll und offenbar sogar erzeugt – „Rechtschreibfallen einbauen“ –, ist für die Autorin also so präsent, dass sie für *ihren* „Fall, in dem die Gesellschaft weitgehend Fehlerlosigkeit fordert“, glatt eine – ‚behördlich anerkannte‘ – *Ausnahme* verlangt. Warum sie das nicht auf weitere Felder gesellschaftlich ebenso geforderten Wissens ausweiten möchte – Rechenfertigkeit, naturkundliche, historische Bildung etc. –, lässt sie dabei offen.

- Von der bayerischen Lehrerin Sabine Czerny berichten die Printmedien ab Sommer 2008 in einer Deutlichkeit, die ich unkommentiert zitieren will:
„Eine junge Grundschullehrerin macht engagierten, erfolgreichen Unterricht – und wird dafür vom Kultusministerium gemaßregelt. Sie soll ihre Schüler schlechter benoten und wird, weil sie sich all dem verweigert, zur amtsärztlichen Untersuchung geschickt und schließlich strafversetzt.“ (Sonntagsblatt 19.7.09)
„Sabine Czerny gilt, das gestehen ihr auch Kritiker zu, als eine gute und engagierte Lehrerin. Ihre Probleme begannen, als ihre Schüler deutlich besser abschnitten als die der Vergleichsklassen. Mal lag der Notenschnitt ihrer gesamten Klasse bei 1,6 und mal bei 1,8. Was Eltern und Schüler freute, erregte schon bald einige ihrer Kollegen, die Direktorin, das Schulamt. Es ging um Fragen wie: Müssen gute Klassen – denn ihre Klasse, so sagt Sabine Czerny, sei überdurchschnittlich leistungsfähig gewesen – im Notenschnitt an schlechtere angepasst werden? Vergeben manche Lehrer zu gute Zensuren? Können sie tatsächlich den Schnitt einer Klasse durch guten Unterricht heben?“ (GEO Wissen 11/09)

„Statt zu fragen, mit welchen Methoden sie [Czerny] es geschafft habe, dass 91 Prozent der Kinder aus ihrer vierten Klasse auf Realschule und Gymnasium wechseln durften, sagt die Lehrerin, habe ihr das Schulamt vorgeworfen, den Schulfrieden nachhaltig gestört zu haben.“ (taz 4.8.08)
„Wütend macht sie [Czerny] der Satz, den sie in vielen Varianten in vielen Kollegien gehört hat: ‚Es gibt halt nun mal dumme Kinder‘. Wie leicht diese Grundannahme zu beweisen ist, erlebte sie bereits in ihrer Zeit als mobil eingesetzte Lehrerin in einer klassenübergreifenden Arbeit zum Thema ‚Der natürliche Kreislauf des Wassers‘. Da wurde zu ihrer Überraschung der Wolkenname ‚Cirrocumulus‘ abgefragt. Sabine Czerny protestierte: Das habe man doch im Unterricht gar nicht vermittelt, da müssten die Kinder ja mehr wissen, als sie wissen können. Aber man brauche doch Fragen, die kaum einer beantworten kann, erwiderten die Kolleginnen. Und beruhigten sie: Der Begriff sei doch in einem Film gefallen, den man gemeinsam angeschaut habe. Da sei man ‚rechtlich abgesichert‘.“ (SZ 28.7.08)

- Die Frage der bildungspolitisch passenden Übertrittsquoten lässt sich freilich auch weniger umwölkt lösen. Auch hier ein Zitat ohne Kommentar:
„Sachsen wird strenger: Für den Wechsel aufs Gymnasium gelten ab dem kommenden Schuljahr für sächsische Schüler verschärfte Zulassungskriterien: Der bisherige Notendurchschnitt von 2,5 reicht nicht mehr aus. Künftig müssen Schüler der vierten Klasse für die Bildungsempfehlung einen Notendurchschnitt von mindestens 2,0 statt dem bislang geltenden Schnitt von 2,5 vorweisen, sagte Kultusminister Roland Wöller in Dresden.“ (Focus Schule 12.4.10)

Traditionen

Mit dem – gelehrt auch „Allokationsfunktion“ genannten – Auftrag zur schulischen Vorsortierung der nachrückenden Jahrgänge korrespondiert die traditionelle Ausbildung und Beschäftigung des Lehrpersonals.

Elementarerzieher/innen unterstehen meist dem Sozialministerium und ihre akademische Ausbildung wurde bisher als obsolet erachtet, schon aus Kostengründen. Aber auch die examinierte Lehrerschaft hat, je nach zugeordneter Schulart, ihre eigenen Besoldungsgruppen, Arbeitszeiten und Laufbahnen. Für diesen Schultyp wird man schließlich in eigenen Studiengängen spezialisiert und danach als ausgewiesene Fachkraft einer ebenso abgegrenzten Schülerklientel beschäftigt. Für diese passen nach vorherrschender Überzeugung die erlernten Sichtweisen, Inhalte und Methoden ganz genau („kindgemäß-spielerisch“, „kognitiv-abstrakt“, „theorieentlastet-praxisorientiert“ etc.), für die Schüler der anderen Sorte aber kaum. Von der Fachmannschaft der Kollegen in der Schulform darüber, darunter oder daneben verstehen viele nach eigenem Bekunden wenig, von der eigenen umso mehr; deshalb redet man den anderen nicht rein, braucht sich von ‚Fachfremden‘ aber auch nichts sagen zu lassen. Eine Kooperation zugunsten der Schüler, die man beständig aneinander abgibt, findet kaum statt, und die räumliche Trennung der Schularten ist dafür nicht der wesentliche Grund. (Kinder, kaum ein Jahr älter geworden, aber zum nächsten Bildungsabschnitt aufgerückt, reiben sich dann die Augen ob der einschneidenden Veränderungen, die sich in der kurzen Zeitspanne ereignen.)
Deshalb machen die höheren Lehrerverbände derzeit auch Front gegen die – weniger der Einsicht als dem Ableben der Hauptschule geschuldeten – Erwägungen einzelner Bundesländer, auf die Ausbildung von sog. Stufenlehrern überzugehen. Ihr Erfolg oder Misserfolg bleibt abzuwarten. Es

steht aber zu befürchten, dass sich die überkommene Ideologie der begabungsgerecht sortierten und belehrten Schülerschaft auch in einer reformierten Praxis halten wird.

Wie sich der differenzierte Bildungsauftrag in die Didaktik und Methodik genauer eingeprägt hat, habe ich am Beispiel vom „ADAC-Englisch“ schon angerissen. Der gleichschrittige Frontalunterricht in möglichst homogenen Gruppen – „niederschwellig“ für die einen, „fragend-entwickelnd“ für die anderen – hat hier ebenso seine Grundlage.
Es tradieren sich auch Anforderungen, die manchem als veraltet gelten mögen, wegen ihrer Dienste im Leistungsvergleich aber weiterhin gefragt sind. Die Beschreibung des Schulfüllers oder die sanduhrförmige Erörterung sind als abfragbare Textnormen in vorgegebener Zeit im Deutschunterricht noch längst nicht ausgestorben, obwohl *im Leben* kein Mensch so etwas zu Papier bringt. Solche Kunstprodukte lernt man dann eigens *für die Schule*.
Auch das klassische Diktat, in dem Verstöße gegen die Schreibnorm quantifiziert und benotet werden, so wie man Äpfel und Birnen addiert – **Fahrad* und **farat* zählen gleichgültig als ein Fehler –, gehört hierher.
Ein international nirgendwo sonst erreichtes Gesamtkunstwerk stellt schließlich der eingangs gestreifte deutsche Lateinunterricht dar, dem sich im letzten Schuljahr immerhin 773.000 Schüler (9% von allen) unterzogen, obwohl er schon seit 1972 als Pflichtfach abgeschafft ist. Was diesem schriftsprachlichen Elaborat mit einem sehr begrenzten Textbestand eine auf Deutschland beschränkte ‚Renaissance‘ beschert hat, wäre – wie die anderen in diesem kleinen Kapitel angesprochenen Themen – ein eigener Gegenstand (der im Fall von Latein im Aufsatz Nr. VII behandelt wird).
Kommen wir daher zu einem Schluss.

‚Bildungsferne‘

Mit kenntnisreichen Lehrpersonen in ausreichender Zeit und den nötigen Mitteln möglichst vielen willigen Schülern möglichst viel Wissen zu vermitteln – diese elementare Definition von Schule nimmt sich nach dem bisher Betrachteten geradezu naiv aus. In Deutschland (und natürlich nicht nur dort) tut sich da viel mehr.
Eine Ausbildungsfunktion übt das Schulsystem selbstverständlich aus – und für die Erfolge einer ‚Exportnation‘ hat das offenbar gereicht. Zugleich soll es aber auch die besagte ‚Allokation‘ zustande bringen, deren Verfahrensweisen der Ausbildungsabsicht wohl oder übel in die Quere kommen und das beschriebene *Weder-Noch* hervorbringen können.
Daher geben mit schöner Regelmäßigkeit *„drei Viertel der Betriebe [an], dass mangelnde Deutsch- und Mathekenntnisse oder Sozialkompetenzen die Ausbildung verhindern oder erschweren“* (PM der DIHK 8.5.2012), und Professoren verlangen *„Vorschaltkurse für Studienanfänger, die Basiswissen vermitteln“* (Augsburger Allgemeine 24.7.12).

Seit PISA werden nun die Resultate dieses Widerspruchs zwischen Ausbildung und Auslese zu manchem Ärger auch noch dokumentiert und international verglichen. Im Herbst dieses Jahres soll überdies ein Ding namens PIAAC – vulgo Erwachsenen-PISA – zeigen, welche Nachhaltigkeit die Schulbildung in der arbeitsfähigen Bevölkerung zu erzeugen vermochte.
Im Vorfeld dazu können Schüler den Papi mit Abi ruhig mal fragen, was er *offline* über Kausal- und Finalsätze, irrationale Zahlen, den flüssigen Abschnitt von Alkanen, den „Cauchemar des coalitions“ oder den Unterschied von Kilogramm und Kilonewton noch weiß.

[Hierzu ein Nachtrag vom Oktober 2013: *„Die Ergebnisse zeigen, dass die Grundkompetenzen der in Deutschland lebenden Erwachsenen* (bei starker Abhängigkeit vom Elternhaus) *in allen drei Domänen im Mittel relativ durchschnittlich sind: leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenz, leicht überdurchschnittliche alltagsmathematische Kompetenz und durchschnittliche technologiebasierte Problemlösekompetenz“* (Wikipedia).]

Nicht wenige Schulexperten äußern angesichts dieser Zustände die Befürchtung, die eventuell wiederkehrende Platzierung im Mittelfeld des Bildungsvergleichs der OECD könne am Ende noch die deutsche Exportmeisterschaft beschädigen.
Mir wären zum Thema Schaden eher die Biographien der bildungsfern gehaltenen Schichten eingefallen. Überdies hängen marktwirtschaftliche Erfolge von mehr ab als von der Spitze und Breite des Schulwissens. Deshalb erzeugt die ‚Bildungsferne‘ mit ihren Gründen und Folgen zwar immer wieder Kritik und stellt den Reformbedarf gewissermaßen auf Dauer, bleibt aber ein Begleitumstand des gesellschaftlich gültigen Auftrags an die Schule. (Mehr zum Thema auch in den Aufsätzen Nr. XIII und XIV.)

zurück zum Inhalt

V.

Deutsche Schulen im Ausland:

Eine etwas andere „Allokationsfunktion“ (2016 [2008])

> „Bildlich gesprochen ist die Schule einem großen Rüttelsieb vergleichbar, das den Zugang zu beruflichen Positionen und materiellem Erfolg steuert. Steuerungsmittel sind in erster Linie die Zensuren und Abschlüsse. Freilich spielen nicht zuletzt auch Glück und Zufall eine große Rolle.“ (Neues schulpädagogisches Wörterbuch, München 1993: Definition der sog. *Allokationsfunktion* der Schule – gekürzt)

Der Herr *Blascha* ist kein pensionierter Schulrat aus Hessen, nicht einmal ein Herr, sondern das Akronym für den *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, ein föderales Gremium mit Geschäftsstelle beim Sekretariat der *Kultusministerkonferenz (KMK)*, das zusammen mit der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)*, einer Bundesbehörde, für die etwas ‚komplexe‘ Fach- und Dienstaufsicht der deutschen Schulen im Ausland zuständig ist. Diese Schulen sind in der Regel private *Non-Profit*-Unternehmen, die vom Bund hauptsächlich in Form von endsandten Lehrkräften (etwa ein Fünftel der Auslandslehrer) subventioniert werden.
An den 140 deutschen Auslandsschulen in 70 Ländern werden 21.000 deutsche (und 61.000 nichtdeutsche) Schüler von knapp 8000 meist aus Deutschland angereisten Lehrkräften unterrichtet, woraus etwa 2500 Abiturienten pro Jahr hervorgehen. Zum Vergleich: Bremen allein hat 65.000 Schüler und 6000 Lehrer und rund 8,4 Millionen Schüler besuchen derzeit die 33.600 allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, wo sie von 750.000 Lehrkräften unterrichtet werden. Etwa 240.000 Schüler erwerben pro Jahr die allgemeine Hochschulreife (mit Fachabitur 430.000).

Mal abgesehen davon, dass dem Auslandsschulwesen auch ein „auswärtiger Kultur- und Bildungsauftrag“ obliegt, in dessen Rahmen u.a. die deutsche Sprache größere Verbreitung finden soll (was dann weltweit weitere 300.000 Lernende betrifft), liegen die Auslandsanteile von Schülern und Lehrern verglichen mit den innerdeutschen bei oder unter einem Prozent. So gesehen wären die Auslandsschulen nicht groß der Rede wert, und man erfährt nach meiner Kenntnis auch wenig darüber in den deutschen Medien. Trotzdem will ich diesen Aufsatz auf das Thema verwenden, weil das Auslandsschulwesen im Kontext des überkommenen und gegliederten deutschen Bildungssystems eine gewisse Sonderstellung einnimmt. Wie das Eingangszitat andeutet, genießt der Bruchteil deutscher Schüler, den der *Zufall* der elterlichen Berufswege ins Ausland verschlägt, nämlich das *Glück*, dass das „Rüttelsieb“ bei ihm zumindest in Sachen *Schul*erfolg etwas kleinere Löcher zum Herunterfallen hat als üblich. Ich beziehe mich im Folgenden hauptsächlich auf meine eigenen Erfahrungen – schon deswegen, weil die vorliegende Literatur und die Zahlen dazu recht spärlich ausfallen – kann also nicht ausschließen, dass meine empirischen Beobachtungen in Ägypten, Belgien, Chile oder anderswo etwas anderes ergeben hätten. Auch erstrecken sie sich über einen recht langen Zeitraum, in dem Veränderungen stattgefunden haben. Zum *qualitativen* Wert meiner Schlussfolgerungen wird sich der Leser ohnehin sein Urteil bilden.

Auslandsgymnasium

Im August 2000 (vgl. Aufsatz Nr. I) kam ich als bayerischer Beamter für das Lehramt an Volksschulen (diesen Begriff nennt mein Examenszeugnis) an eine damals schon recht große Auslandsschule, über deren Organisationsform nach der vierjährigen Grundschule sich in einem Informationsheft vom November 1996 diese Hinweise finden:
Die Schule *„weist ausdrücklich darauf hin, dass für Sonderschüler [ihr] Besuch nicht geeignet ist.“ „Da das Unterrichtsangebot weitestgehend nach gymnasialen Lehrplänen ausgerichtet ist, empfiehlt die Schule den Eltern von Hauptschülern, sich rechtzeitig vor einem Wechsel nach Singapur ausführlich beraten zu lassen.“ „Ein Hauptschulabschluss kann nicht vergeben werden, da die Schule dazu nicht berechtigt ist.“*
Das Jahrbuch von 1996 wiederholt: *„Bei der Betreuung von Hauptschülern stößt die Schule, die im Grundsatz gymnasial angelegt ist, an die Grenzen ihrer Ausbildungsmöglichkeiten.“* Und eine Datenerhebung vom gleichen Jahr teilt mit: *„Am 1.1.96 waren von den 137 Schülern der Klassen 7 bis 10 nur 15 als Haupt- und Realschüler eingestuft.“* Dieses Zahlenverhältnis entsprach auch dem Durchschnittswert der folgenden Schuljahre. Ebenfalls aufgefallen ist mir die Adressformel, mit der Schreiben anderer Auslandsschulen versehen waren: *„An die Grundschulen und Gymnasien der Region“*.

Lassen wir die Sache mit den „Sonderschülern“ hier auf sich beruhen (ein wenig dazu steht in Aufsatz Nr. XIII), die heute bei gegebenem Inklusionsauftrag in dieser Form nicht mehr denkbar wäre. Nehmen wir aber einmal genauer die reservierte Haltung gegenüber „Hauptschülern“ in den Blick. Die Verteilung der Schüler auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium lag vor 20 Jahren *in Deutschland* bei grob einem Drittel pro Schulform. Danach allerdings beschleunigte sich die Tendenz des Sekundarschüler-Anteils an Gymnasien in Richtung 50 Prozent, während die Hauptschulen sich auf 10 Prozent zubewegen. Auch liegt auf der Hand, dass die Schülerverteilung an Auslandsschulen früher wie heute nicht einfach ein Abbild der innerdeutschen war oder ist. Die anteilig größere Bildungsnähe der Elternhäuser, auch die materiellen Mittel, über die sie verfügen, um Schulproblemen abzuhelfen, machen sich hier bemerkbar und heben mit Sicherheit das Leistungsniveau über den Durchschnitt der Bundesrepublik. Aber dass allein dieser Umstand vor 15 Jahren einen Gymnasialanteil von 90 Prozent in den Klassen 7 bis 10 hervorgerufen hätte, warf schon ein paar Fragen auf. Wo lag denn das Erfordernis und war es überhaupt so klug, das „Unterrichtsangebot weitestgehend nach gymnasialen Lehrplänen“ auszurichten? Sollte eine Auslandsschule – schon mangels Alternativen vor Ort – nicht alle Schulformen repräsentieren und ein gemischtes Angebot machen? Müsste sie, wenn sie bei der Aufnahme von Hauptschülern Vorsicht walten ließ, nicht wenigstens damit rechnen, dass ihr aus der eigenen Grundschule Kinder hochwuchsen, die – z.B. wegen bestimmter Sprachdefizite aufgrund des bikulturellen Elternhauses – unter die einschlägige und in Deutschland durchaus auf sie angewandte Kategorie der „Hauptschuleignung“ fallen würden? Und was war von dem Argument zu halten, die Schule sei zur Vergabe des Hauptschulabschlusses nicht berechtigt, wenn ein einfacher Antrag hierzu (wie später geschehen) Abhilfe geschaffen hätte?

Bevor ich weiterschreibe, möchte ich zur Vermeidung von Missverständnissen zwei Bemerkungen machen. Die erste ist möglicherweise redundant, zumindest für diejenigen, die hier nicht den ersten Aufsatz von mir lesen. Ich bin ein ziemlich notorischer Kritiker des selektiven Schulsystems und damit weder ein Verfechter der üblichen Notengebung noch ein Anwalt des Gymnasiums oder der

Hauptschule – auch wenn ich das nicht in jeden Gedankengang explizit mit aufnehme (wer will, kann sich in den Aufsätzen Nr. IV und XIII dazu einen Einblick verschaffen). Insofern schreckt mich im Grunde auch nicht die von den Philologenverbänden und anderen als *„Abi für alle“* beschworene ‚Gefahr‘ der steigenden Gymnasialquoten. Was sollte an einer gediegenen Bildung für jeden Schüler, wenn sie denn eine ist, auch schlecht sein? Umgekehrt ist es wohl so, dass das in Deutschland sozialisierte und ausgebildete Personal von Auslandsschulen mehrheitlich oder anteilig die daheim übliche Gliedrigkeit befürwortet, zu der sie auswärts gewisse Sonderformen vorfindet, beäugt, hinnimmt bzw. mitträgt. Unter den Befürwortern der ausländischen Ausnahme, die sie wegen ihrer guten Lern- und Prüfungsleistungen loben, dürfte es nur wenige geben, die sie deshalb als Regel für das Schulwesen in Deutschland selbst vorschlagen. Dazu später noch ein paar Sätze.

Vier minus

Als ich nach einem Jahr vom vierten Grundschuljahrgang in die fünfte Klasse und damit in die sog. „gymnasiale Orientierungsstufe“ wechselte, wurde ich auf ein paar praktische Umstände der vorhandenen Gymnasiallastigkeit aufmerksam. Schon in der Grundschule erhielt ich den kollegialen Rat, hier besser keine Fünf zu geben, wozu ich zwar kaum Veranlassung hatte, was mir als Prämisse meiner Arbeit aber seltsam erschien. Als ich dann den ersten Aufsatz in der 5. Klasse korrigierte, bei dem ich im Fall von zwei Schülern kaum einen geraden deutschen Satz finden konnte, wollte ich das zwar nicht als „ungenügend“, in Ansehung des gymnasialen Anspruchs allerdings und auch im Vergleich mit der mir noch gut erinnerlichen Hauptschule in Bayern wenigstens als „mangelhaft“ bewerten. Die vorsichtshalber befragte erfahrene Parallel-Lehrkraft antwortete ohne die Aufsätze anzuschauen, eine Fünf sei hier ein Problem und könne zu abendlichen Anrufen von Eltern führen (was mich aber nicht zu einer Änderung der Bewertung veranlasste).
An der Schule gab es außerdem die aus NRW importierte (und später hier wie dort abgeschaffte) Bestimmung, wonach eine Arbeit fachlich zu überprüfen und gegebenenfalls zu wiederholen sei, wenn ein Drittel der Schüler dabei mit „mangelhaft“ abschnitt. Das führte zwar nicht (wie aus NRW berichtet) zu entsprechenden Absprachen der Schüler, eine Wirkung auf die Wahl der Anforderungen oder gewisse Rücksichten bei der Korrektur seitens der Fachlehrer sind einer solchen Regelung aber schlechterdings nicht abzusprechen. Später erfuhr ich von einer an Auslandsschulen ironisch gebrauchten Wortschöpfung namens „Auslands-4-minus“, die gleichwohl ein wenig zusammenfasst, welche Verlaufsform die Konstruktion eines „Gymnasiums für (fast) alle“ nehmen kann. Lehrer wissen aus Erfahrung, dass auch die Note Vier, und die Vier *minus* schon gleich, auf beunruhigende Wissensmängel hinweist, aber sie verbürgt schulrechtlich gesehen nach dem Motto „Vier gewinnt“ (moderner Volksmund) die Versetzung und den Statuserhalt.

Zu der Zeit sollte ich auch der gemischten Gruppe von Realschülern (Hauptschüler gab es nicht) aus den Klassen 9 und 10 Unterricht im Kaufmännischen Rechnen geben und musste feststellen, dass bei der Mehrheit von ihnen das vorausgesetzte sichere Beherrschen der Prozentrechnung nicht gegeben war – und sie somit beim Qualifizierenden Hauptschulabschluss, wie er mir von daheim geläufig war, kaum eine Chance gehabt hätten. Von der Klasse „F10“, einem Modellversuch, in dem ich ab 1995 arbeitete, ganz abgesehen. Trotzdem erwarb jeder dieser Schüler am Ende der 10. Klasse – gegebenenfalls mit Notenausgleich, aber ohne eine eigene Prüfung – automatisch den

Realschulabschluss. (Diese Praxis an den sog. Sek-II-Schulen im Ausland wurde später durch zentrale Qualifikationsverfahren geändert.)

Bildung demokratisch

Es ist nicht verwunderlich, dass eine solche quasi auf den Kopf gestellte Sonderform der deutschen Gliedrigkeit von Leuten, die in der Kategorie der Gerechtigkeit zu denken gewohnt sind, als ‚unfair' und ‚ungerecht' identifiziert wird. Viele werden dieser Abweichung vom allgemeinen Maßstab, wie er für schulische Leistungsvergleiche gefordert ist, auch Bevorteilung entnehmen. Manche mögen darin sogar einen Beleg dafür sehen, wie sehr das deutsche Schulwesen noch immer eine ‚Klassenschule' sei, die seit Kaisers Zeiten vor allem die Reichen bedient und mit einer demokratischen Gesellschaft eigentlich nicht verträglich ist. Ganz so einfach erklärt sich die Sache allerdings nicht.

Das Bildungssystem in Deutschland hat und erfüllt zwar einen besonderen *Allokations*auftrag, was bereits aus seiner Organisationsform hervorgeht. Wenn es nach der Primarbildung dem Hamburger Abkommen der Bundesländer von 1964 zufolge drei räumlich, organisatorisch oder wenigstens abschlussbezogen getrennte Schularten gibt, dann sollen und müssen dieselben auch entsprechend befüllt werden. Während es den preußischen und wilhelminischen Schulreformen tatsächlich darum ging, dem Volk („Volksschule", s.o.), dem Mittelstand und der Oberschicht die passenden Bildungsanstalten zu schaffen und zuzuweisen, sieht das die bundesdeutsche Demokratie, gleichwohl sie die alten Schulformen übernahm, ein wenig anders. Als Arbeiter und Angestellte, als Gewerbetreibende und Beamte oder als geistig, unternehmerisch und leitend Tätige hat das moderne Volk auch weiterhin sein jeweiliges Berufsleben in Wirtschaft und Staat zu verbringen, aber diese Zuordnung soll nicht (mehr) nach Stand, Beziehung und Vermögen, sondern ‚meritokratisch' nach Leistung erfolgen. Die Selektion anhand des zu erwerbenden Wissens, also die *Herstellung* entsprechender Schülertypen und Schülerzahlen, ist zwar das praktische Werk der Schule selbst (ein Faktum, das hier nicht weiter erläutert werden soll). Es stellt sich den Lehrenden und Lernenden ideologisch aber so dar, als sei es nur die gesellschaftliche *Re*aktion auf vorausgesetzte und von der Schule ziemlich unabhängige ‚Begabungen'. Jeder Schüler, ob reich oder arm, soll diese frei und gleich entfalten können – ein Prinzip, das nicht die *Camouflage* von ‚Diskriminierung' und ‚Privilegierung' darstellt (so ähnlich sah das z.B. der reputierliche Kultursoziologe Pierre Bourdieu, über den Lehramtsstudenten noch immer Referate halten). Es ist vielmehr ein demokratisches Gebot, das die unterschiedlichen und gegensätzlichen Ergebnisse dieser ‚Entfaltung' legitimiert. Wem die Wege grundsätzlich offenstanden, der ist auch *zu Recht* auf seinem Platz gelandet und soll sich dreinfinden. (Die gängige Pädagogik spricht das auf ihre Weise aus, wenn sie ihren Schulmodellen neben der *Qualifikation* und *Allokation* noch eine *Legitimationsfunktion* zuschreibt und sich ‚kritisch' darum sorgt, ob diese auch erfüllt wird.) Deshalb sind die öffentlichen Schulformen allgemein zugänglich, im Prinzip auch durchlässig, deswegen gibt es Bafög, frühkindliche Förderung etc. und so erklärt sich ebenfalls der Dauerstreit um die Frage der ‚Chancengleichheit'. Letztlich, wir kommen gleich dazu, liegt darin auch der Grund, warum ich mit einem Alternativkonzept zur Gymnasiallastigkeit an meinem Auslandsstandort einen ziemlichen Erfolg verzeichnen konnte.

Einheitsschule

In anderen Ländern, Stichwort Skandinavien, ist diese demokratische Ausrichtung des Schulwesens dahin gediehen, dass seine historischen Vorformen zugunsten von Einheitsschulen im Sekundarbereich aufgegeben oder zurückgenommen wurden, denen es nicht mehr obliegt, eine Vorleistung zur sozialen Sortierung zu erbringen. Dies macht sich übrigens auch in der beruflichen Sozialisation der Lehrkräfte bemerkbar. Während deutsche Lehrer gewohnt sind, einen Schüler recht schnell danach zu taxieren, ob er ‚Gymnasiast', ‚Real-' oder ‚Hauptschüler' ist, wurde mir von einem australischen Kollegen an einer deutschen Auslandsschule berichtet, dass er die dort übliche Einteilung in diese Kategorien, als „diskriminierend", ablehnte. Nicht weil er irgendwie ‚links' eingestellt war, ihm wurde in seiner Ausbildung nur nicht die Brille aufgesetzt, die seinen deutschen Kollegen ihren professionellen Durchblick verschafft.

Natürlich verteilt sich auch in Australien, insofern Marktwirtschaft herrscht, das Volk auf die Hierarchie der Einkommensquellen; auch in Finnland „kann nicht jeder Professor werden". Und auch dort verlaufen wie in Deutschland die Berufswege und Sozialkarrieren der Jugendlichen mehr oder weniger analog zu den Vermögensverhältnissen ihrer Elternhäuser. Der Bildungsforscher Helmut Fend teilt dazu mit, dass Arbeiterkinder, die eine Gesamtschule besucht haben, im Beruf nicht besser fahren als solche von Hauptschulen: *„Solange die Schule intern agieren kann […], kann sie die soziale Selektivität durchaus reduzieren. Wenn es um die […] Berufslaufbahnen [geht], dann verliert sich dieser schulische Einfluss, und die familiären Ressourcen […] treten in den Vordergrund."* (Die Zeit, 3.1.08) Diese Beobachtung nimmt kein Wunder, sie verdankt sich aber – und das ist wichtig zu bemerken – nicht dem ‚ungerechten' Zweck der Schule, sondern der marktwirtschaftlichen Gesellschaft, die ihr vorausgesetzt ist. Für das jugendliche Leben allerdings ist ein Unterschied im Ausmaß nicht bestreitbar, in dem diese sich schon in der Schule oder erst danach bemerkbar macht.

Internationale Schulen, die nicht von einem Staat beauftragt und beaufsichtigt werden, sondern z.B. als gewinnorientierte oder auch als *Non-Profit*-Unternehmen arbeiten, sind ebenfalls keinem besonderen Selektionszweck verpflichtet. Die *Primary* der am *International Baccalaureat (IB)* ausgerichteten Sektion meiner Schule kommt ganz ohne Noten aus und in der *Secondary* herrscht ein Ansatz, der in Deutschland permanent zu Verwaltungsgerichts-Prozessen führen würde: *„Teachers must use their judgment to select the descriptor that best matches the student's work overall. The 'best-fit' approach allows teachers to select the achievement level that best describes the piece of work being assessed."* Wenn die Zensur nicht unmittelbar versetzungs- und laufbahnrelevant ist, kann auch ‚pädagogischer' damit verfahren werden, z.B. dadurch, dass eine schlechte Arbeit nicht irreversibel in die Zeugnisnote eingeht. Die vor zwei Jahren vollzogene Umbenennung der differenzierten Kurse *Language A and B* in *Language and Literature* und *Language Aquisition* mag als Fußnote den unterschiedlichen Ansatz illustrieren.

Limited Edition

Deutschland demgegenüber ebnet zwar je nach Bundesland die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulen zunehmend ein, hält aber als Ganzes an der Schulform des Gymnasiums fest und verhilft ihm damit zu einem Aufstieg, der die Philologenverbände bekanntlich Schlimmes befürchten lässt. Die näheren Gründe dafür seien hier dahingestellt (mehr dazu im Aufsatz Nr.

XIII), das Faktum ist unbestritten. Interessanter im vorliegenden Kontext sind die speziellen Folgen, die die Erfolgsgeschichte des Gymnasiums im Subsystem der Auslandsschulen gezeitigt hat. Davon war schon die Rede und darauf wollen wir zurückkommen.

Das „Abi für (fast) alle“ – *limited edition* – ist und bleibt der Wunsch einer mehrheitlich gut ausgebildeten und situierten Elternschaft, der oft problemlos für sich aufgeht. Aber auch das Schulgeld, das sie selbst oder ihre Arbeitgeber aufbringen und von dem die Schule wirtschaftlich abhängt, verleiht ihm einen gewissen Nachdruck. Natürlich kann und will niemand eine Note oder eine Einstufung kaufen, wie man das vielleicht von „Schwellenländern“ kennt. Aber dass Erwartungshaltungen an Privatschulen hoch und damit bedingt wirksam sind, lässt sich nicht von der Hand weisen.

Bei den Lehrkräften im Sekundarbereich handelt es sich überwiegend um Gymnasiallehrer, die, obwohl fern von daheim, nicht selten am dort gewohnten Arbeitsumfeld festhalten und sich nicht immer auf eine andere, womöglich unbekannte Schülerklientel einstellen wollen. Eine gesellschaftswissenschaftliche Lehrkraft teilte hierzu selbstbewusst mit, sie sei *„nicht für Realschüler ausgebildet“*. Als besäße diese Schülersorte Lernkanäle eigener Art, mit denen das Fachstudium nicht vertraut gemacht hätte, und als wäre es ein ungebührliches ‚Hinausgehen über die Grenze der Möglichkeiten‘ (s.o.), von einem professionellen Erzieher zu verlangen, dass er sich neuen Anforderungen stellt. Dieselbe Redeweise meinerseits als Hauptschullehrer, der nun ‚unausgebildet‘ Gymnasiasten und Realschüler unterrichtete, wäre umgekehrt schon im Sinne meiner Arbeitsplatzsicherheit nicht gut angekommen.
Dieses spezifisch deutsche Abgrenzungsbedürfnis zwischen Schulformen und Lehrerständen kann Fälle herbeiführen, die der Komik nicht entbehren. Vier davon: Als ich in einer 4. Klasse das Buch „Der kleine Prinz“ lesen will, interveniert eine Französisch-Lehrkraft mit dem Hinweis, dies werde im 11. Jahrgang im Original behandelt. Meine Antwort, Saint-Exupéry habe es explizit für Kinder geschrieben (siehe sein Vorwort) und sieben Jahre später sei von den Viertklässlern wohl kaum noch einer da, konnte nicht überzeugen. Zu philosophisch tief sei z.B. die Rolle des *Renard*, um sie schon in der Grundschule zu erfassen. Eine andere Französisch-Lehrkraft beklagt sich darüber, dass ein neu angekommener Schüler mit mitgebrachter Hauptschuleinstufung im 6. Jahrgang ihren Anfangsunterricht besuchen möchte. Von Realschülern deutscher Auslandsschulen meiner Region erfahre ich, dass sie zwar Französisch, nicht aber Latein belegen dürfen. Und eine Lehrperson fragt an, ob es laut Lehrplan zulässig sei, dass Realschüler und Gymnasiasten im 10. Jahrgang dasselbe englische Buch lesen. Da müsste man natürlich wissen, für welche deutsche Schüler-Spezies es der angelsächsische Autor geschrieben hat.

Die Erwartungshaltungen der meisten Eltern und vieler Lehrkräfte haben mit Billigung der deutschen Dienstaufsicht die Sonderform des Auslandsgymnasiums und die Gewohnheit herbeigeführt, der sozialen Schicht, die in ausländischen Berufskarrieren unterwegs ist, die höhere Bildung ihrer Kinder einfach zuzugestehen. Auch die erwähnten Bildungsvorsprünge, die mit einer gehobenen sozialen Lage oft einhergehen, werden als pauschales Indiz dafür genommen, dass dieser Schicht nur mit einem besonderen, man könnte auch sagen exklusiven Bildungsangebot entsprochen werden kann. Das geht überwiegend auf, führt aber auch zu einigen Misslichkeiten, von denen die Rede war. Und es bewegt sich damit in gewisser Weise im Widerstreit zum egalitären Prinzip demokratischer Bildungsauslese. Das wird von Auslandslehrern durchaus thematisiert und das ist sicher auch Vertretern der Dienst- und Fachaufsicht bewusst, die dieses

besondere Schulwesen betreut – zumindest in der Form, dass sie von seiner glänzenden *Performance* nicht immer überzeugt sind. Die im Laufe der letzten Jahre erfolgte Einführung von zentralen Sek-I-Abschlüssen, Qualitätssiegeln oder gemeinsamen Abiturprüfungen pro Auslandsregion hätte sonst wohl nicht stattgefunden.

Sekundarschule

Und hierein fällt nun irgendwie auch die kleine Schulreform, die an meinem Auslandsstandort schon zu einer Zeit beginnen und stattfinden konnte, in der sie noch nicht durch die Folgen von PISA und die Übergänge von Bundesländern zur Zweigliedrigkeit bzw. zu Gemeinschaftsschulen begünstigt wurde. Da das alternative Konzept einer *Sekundarschule* vom *BLASchA* genehmigt werden musste, fand es – beginnend als Schulversuch – auch die Billigung von Ländern, die intern von Gesamtschulen nichts oder wenig wissen woll(t)en. Zum Schluss dokumentiere ich also anhand allgemein zugänglicher Elterninformationen, um was es sich dabei handelte.

***

- *Aus einem Resümee vom Mai 2006:*

Die Idee war schon fertig, bevor die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bekannt wurden. Wir hatten uns durchaus selbstkritisch die Frage vorgelegt, ob es zur traditionellen Verfasstheit deutscher Auslandsschulen nicht eine schüler- und leistungsgerechtere Alternative gäbe. Das für Deutschland spezifische System der Dreigliedrigkeit hat ein Strukturproblem, welches für viele andere Schulsysteme so nicht gilt: Nichtwissen oder Wissensdefizite zu einem bestimmten Zeitpunkt können der Anlass sein, aus diesem Grund die weiterführende Wissensvermittlung einzuschränken. Unter dem Aspekt einer begabungsgemäßen Verteilung auf Schulzweige bleibt dem schwächeren Grundschüler die höhere Bildung möglicherweise vorenthalten, auf die er unter dem Gesichtspunkt einer individuellen Förderung vielleicht vorbereitet werden könnte. Insofern setzt die Schule einen deutlichen Kontrapunkt: Sie konfrontiert Zehn- und Elfjährige eben nicht mit einer folgenreichen Bildungsentscheidung, die viele möglicherweise noch überfordert oder denen sie nicht in allen Fächern genügen. Sie versucht den Schülern vielmehr die Zeit einzuräumen und die Bedingungen zu schaffen, die sie für ihre individuelle Laufbahn benötigen und die für möglichst viele die Hochschulreife bedeuten. Das Heranführen an die gymnasiale Oberstufe, nicht der Ausschluss von ihr ist also ein erklärtes Ziel der Sekundarschule.

- *Aus dem Jahrbuch der Schule vom Juni 2011:*
Sieben Jahre „Sekundarschule“: Worum es uns geht

Vor geraumer Zeit war eine Lehrkraft einer größeren Auslandsschule zu Besuch, bekam von unserem Schulversuch Kenntnis und gewann ihm – angesichts der folgenden Erfahrung an ihrer Schule – spontanes Interesse ab: Zum ersten Mal habe man sich dort entschlossen, in Deutsch und Mathematik in einem schülerstarken Jahrgang eine außendifferenzierte Realschulgruppe einzurichten – mit dem Ergebnis, dass sich weniger als zehn Prozent der Eltern bereitfanden, ihr Kind dieser Gruppe zuordnen zu lassen. Mehr als 90 Prozent der Schüler des Jahrgangs würden nach Elternwunsch also weiterhin gymnasial unterrichtet, was, so die Lehrkraft, eine deutliche Überforderung einer zu großen Zahl darstelle. Schon zuvor berichtete uns eine Mutter von einer

anderen Auslandsschule, ihr Kind sei mit mehr als zehn weiteren Schülern des Jahrgangs für die Realschule empfohlen worden, was sie auch akzeptiert habe. Am ersten Tag nach den Ferien musste sie allerdings feststellen, dass ihre Familie die einzige war, die der Empfehlung folgte; alle anderen hätten die gymnasiale Einstufung vorgezogen. Ihr Kind habe sich „stigmatisiert“ gefühlt.
Die Beispiele, zwei sollen genügen, entsprechen unseren zurückliegenden Erfahrungen. Uns wurde darüber Anfang der Dekade klar, wie sehr eine Schulstruktur, deren Präsentation und Selbstverständnis sich darin zusammenfassen, dass „nach der Grundschule das Gymnasium“ beginnt, zum Aufbau eines – diesem offensichtlichen Normalzustand folgenden – Statusdrucks bei ihren Adressaten beiträgt. Der von der Schulordnung ins Recht gesetzte Elternwille kann die entsprechende Schülerverteilung dann fast unvermeidlich herbeiführen. Dass sich die Minderheit von Schülern, die den gewünschten Status nicht erreicht, nicht selten in der Rolle des Außenseiters sieht und einrichtet, der an der ‚falschen‘ Schule geduldet wird, braucht daher nicht zu verwundern.
Die akademischen Probleme einer solchen Struktur werden auch an anderen Auslandsschulen immer wieder thematisiert. Unser Modell sucht hier den produktiven Ausweg […]. Mit gutem Grund bezeichnen wir uns dabei erst ab der – im Schulversuch nur über die zentrale Prüfung der KMK erreichbaren – Oberstufe als Gymnasium und nennen unsere Mittelstufe schlicht *Sekundarschule*. Wir betrachten und präsentieren uns als Schule einer deutschsprachigen Schülerpopulation vor Ort, deren Leistungsfähigkeit aufgrund der sozialen Zusammensetzung sicher über dem innerdeutschen Durchschnitt liegt, sich aber keineswegs auf die gymnasiale Komponente eingrenzen lässt oder ihr vorbehalten ist.
Deshalb stand die Schule schon Schülern offen, als diese mancherorts noch „Sonderschüler“ hießen und als von der UN-Konvention zur sog. Inklusion noch nicht die Rede war. Handlungsbedarf ergab sich für uns auch aus der Schulzeitverkürzung („G8“) ab 2002/03 und der damit verbundenen Verdichtung des Lernstoffs.
Wegen unserer kritischen (und durch Pisa bestärkten) Position zur frühen Auslese im traditionell gegliederten Schulsystem kam für uns allerdings nie in Betracht, hier sozusagen (süd-) deutsche Verhältnisse von Haupt-, Real- und Gymnasialschülern anzustreben. Wir konnten in dieser Frage also nur vorwärts denken. Unser schüler- und leistungsgerechter Ansatz will, soweit es in einem institutionellen Rahmen eben geht, ohne Statuszuweisung und *Labelling* auskommen. Bis zur Prüfungszulassung für die 10. Klasse gibt es daher nur eine durchlässige Kursdifferenzierung und lediglich bei Schulwechsel kommen wir nicht umhin, eine traditionelle Einstufung nach klar definierten und anspruchsvollen Kriterien vorzunehmen.
Dieses Offenhalten des Bildungsverlaufs war und ist zugleich die Bedingung dafür, dass die Elternschaft ihr Einspruchsrecht in Sachen Schullaufbahn aufgegeben hat und unsere pädagogische Hoheit bei der Einstufung und Prüfungszulassung akzeptiert, ohne die unser Konzept wohl nicht funktionieren würde.
In diesem Zusammenhang stellen wir bei der Einstufung von Schülern, die uns aus den verschiedenen Bundesländern zugehen, immer wieder fest, dass die überkommenen *Labels* an Aussagekraft verloren haben. Nicht wenige, die z.B. als Realschüler zu uns stoßen, können dem Unterricht genauso folgen wie ihre Mitschüler, die es andernorts zum Gymnasiasten gebracht haben – manchmal sogar besser. In solchen und anderen Fällen erweist sich unsere Orientierung an der Fachleistung statt am Status als individuell angemessener und erleichtert uns die Integration neuer Schüler, was ein Zwillingspaar aus dem deutschen Süden zeigt. Die Schwester kam vom Gymnasium mit einer Vier und entsprechenden Schwierigkeiten in Mathematik zu uns, die der Bruder mit einer Zwei der Realschule so nicht kannte. Der Junge hielt bei uns also im

Erweiterungskurs mit, während das Mädchen im Grundkurs motivierende Leistungserfahrungen machte. In Deutsch verhielt es sich umgekehrt, und das Beispiel mag die Vorzüge unseres Verfahrens gegenüber dem eher schematischen Unterricht gemäß Status belegen, der die Geschwister zugleich über- und unterfordert hätte. Öfters haben wir deshalb schon erlebt, dass Schüler mit der Note Zwei freiwillig im Grundkurs verbleiben. […]
Was unser Anforderungs- und Leistungsniveau betrifft, so sind wir ganz zuversichtlich: Seit mehreren Jahren liegen wir bei den in der Auslandsschulregion üblichen Vergleichsarbeiten konstant im oberen Drittel und übertreffen kontinuierlich die deutschen Referenzwerte.
Zur Frage der Akzeptanz führten wir im Mai 2010 eine umfassende Evaluation unseres Schulversuchs durch. Die Auswertung ergab, dass er in allen Aspekten nicht nur mehrheitsfähig ist, sondern durchgängig auf Zwei-Drittel-Mehrheiten zurückgreifen kann. Bei der Frage nach einem möglichst langen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler […] lag die Zustimmung sogar über der ‚Urabstimmungs-Mehrheit' von 75 Prozent. Dies kann mit Recht als deutlicher Vertrauensbeweis in unsere pädagogische Arbeit gewertet werden.

***

Man merkt meiner Sprache in diesen Verlautbarungen natürlich an, dass sie werbend ist und dem Gebot konstruktiver Kritik genügen will. Das liegt schon am Anliegen selbst, das auf eine Alternative im Rahmen des bestehenden Schulsystems abzielt und deshalb nicht umhinkommt, dessen Gliederung an entscheidenden Stellen (wie der Einstufung bei Schulwechsel und der Zulassung zur Oberstufe) abzubilden. Es ist ihm daher auch nur in Teilen gelungen, das Denken in den Kategorien der Gliedrigkeit bei Lehrern, Eltern und Schülern hinter sich zu lassen. Der anfänglichen Skepsis in Teilen des Kollegiums und der Elternschaft konnte das Konzept aber erfolgreicher begegnen und fand an anderen Auslandsschulen, wo man von ihm hörte bzw. soweit mir bekannt ist, keine ablehnende Resonanz. Allerdings wüsste ich (einen mir bekannten Fall ausgenommen) von keiner Auslandsschule zu berichten, die eine Nachahmung oder Adaption des Konzepts praktisch ins Auge gefasst hätte. Das könnte sich ändern, aber derzeit sieht die Lage anders aus: Die von der KMK im März 2014 den Auslandsschulen der Nordhalbkugel vermutlich erstmals und bisher einmalig mitgeteilten Teilnehmerzahlen an den Sek-I-Qualifikationen lassen den Rückschluss zu, dass gut 90 Prozent der entsprechenden Schülerschaft gymnasial geführt werden. Die Zahl, die mich damals ins Grübeln brachte, tut das nun 15 Jahre später und trotz ein paar inzwischen geänderter Umstände in gewisser Weise immer noch.

zurück zum Inhalt

VI.

Alles ‚*Denglisch*' oder was? –

Ein paar Bemerkungen zum Sinn und Nutzen sprachlicher Reinheitsgebote (2013 [2009])

„Sinnreich bist du, die Sprache von fremden Wörtern zu säubern, nun so sage doch, Freund, wie man Pedant uns verdeutscht." (Goethe, Xenien)

„Erdgeschoss heißt doch *Basement*?"

Die Frage stammt von einem Sechstklässler, der beim Mathematik-Test sicher sein wollte, die Sachaufgabe richtig zu erfassen, in der es um Treppenstufen eines Neubaus ging. Er offenbarte damit das bekannte Phänomen vieler deutschsprachiger Kinder an Auslandsschulen in einem englischsprachigen Umfeld, bei denen manche englische Begriffe besser sitzen als die ihrer Muttersprache. Das sprachliche Milieu, das sich ihnen bietet, hinterlässt eben seine Spuren – und dies durchaus in dem positiven Sinn, dass solche Schüler mit der *Lingua franca* [Fachbegriff für *Verkehrssprache*] der globalen Welt besser vertraut sind als ihre Altersgenossen in Deutschland.

Dieses Phänomen erzeugt in der Lehrerschaft gelegentliche Meinungsverschiedenheiten, die den Umgang mit dem sog. *Denglisch* betreffen. Die eine Position erhebt dann zum Beispiel die Forderung „kein *Denglisch* im Unterricht", möchte den *Duden* als diesbezügliche Referenz heranziehen und exemplifiziert das an dem Gebot, etwa das Wort „Aircon" durch „Klimaanlage" zu ersetzen. Ein anderer Standpunkt sieht darin eine zu schematische Fassung des Problems, die der sprachlichen Realität der spezifischen Umgebung nicht gerecht wird, und zielt – neben der Vermeidung vergeblicher Mühe – eher auf einen situationsangemessenen Sprachgebrauch im Sinne der Sprachregister. Dazu also ein paar hoffentlich sachdienliche Bemerkungen, ergänzt um einen Nachtrag zur frühen Mehrsprachigkeit.

Brettsegler

Es wäre wohl ein ziemlich hoffnungsloses Unterfangen, wollte man englische Wörter wie „Aircon" und ähnliche aus dem lokal geprägten Sprachgebrauch – innerhalb wie außerhalb des Unterrichts – verbannen.

Beleg für diese These sei zunächst ein kurzer Blick in die Sprachgeschichte. Englische Sprachpuristen im späten 19. Jahrhundert versuchten vergebens, ihre angelsächsische Wortschöpfung „*mooned" anstelle des romanischen „lunatic" zu etablieren. Ähnlich erging es ihren deutschen Vorläufern, die „völkisch" für „national" eintauschen wollten. Neuere Beispiele zeigen, dass die Franzosen trotz ihrer mächtigen *Académie* weiterhin „le week-end" und nicht „la vacancelle" genießen oder „chewing-gum" statt „pâte à mâcher" kauen. Und auch der Obrigkeit der DDR ist es nicht gelungen, das „*Brettsegeln" gegenüber dem „Surfen" olympiareif zu machen. Versuche dieser Art lohnen den Aufwand nicht und ernten nur intellektuellen Spott, von dem Goethe oben ein Beispiel gibt.

Der Grund dafür liegt darin, dass die Sprache als Wirklichkeit der Gedanken so frei ist wie diese

selbst. Oder etwas linguistischer gefasst: dass die Sprache das soziale Produkt und das individuelle oder kollektive Instrument des Sprechens zugleich ist und sich so im beständigen Werden befindet – dies eine Kurzfassung der Dialektik von *langue* und *parole*. Wo Sprachbewahrer die Produktseite festhalten wollen, entwickelt die Sprachgemeinschaft auf vielen Ebenen die Sprache durch instrumentellen Gebrauch munter und unaufhaltsam fort. Allgemeiner Antrieb dazu ist das Bemühen um kommunikative Kraft, worüber sich neue Wörter zu den schon vorhandenen gesellen, diese bisweilen ablösen oder auch selbst wieder von der Bühne verschwinden.
[Weitere Ausführungen hierzu findet der interessierte Leser in meinem Aufsatz Nr. XVI.]

Peanuts

Ein Beispiel in diesem Kontext mag das illustrieren: Wenn ein Daimler-Boss offene Handwerkerrechnungen in Höhe von damals 50 Mio. Mark als „Peanuts“ bezeichnet, setzt er damit ein kleines Sprachdenkmal von einer Prägnanz, die mit dem Ersatzwort „Erdnüsse“ oder auch „Kleinigkeit“ schlicht nicht zu erreichen wäre.
Und so ähnlich können eben auch „Aircon“, „School Diary”, „Folder”, „E-Briefing“, „Bonding Days“, „Casual Day”, „Buddy”, „Assembly“, „Meeting“, „Cover“, „Bullying“, „Time Slot”, „Screening”, „Deadline”, „Shortcut”, „Front Desk“, „Boarding House“, „Toddler Group“, „Admin”, „Counselling“, „Coffee Morning“, „Charity“, „Schulshop“, „Guard“, „School Nurse“, „Bus Lady“, „Lunch Break“, „HR”, „CCA“, „CV”, „MC” [hier als „medical certificate”], „PR“, „Fake“, „Face“, „Haze” usw. wegen ihrer kommunikativen Leistung zum Bestandteil einer schulischen Mikrosprache werden. Aus genanntem Grund gelingt es auch nicht, „Schuluniform“ durch „Schulkleidung“ zu ersetzen.
Dieser Schul-Jargon unterscheidet sich also dahingehend von einem hauptsächlich durch kommerzielle Werbung, Mode oder Renommierbedürfnis gestifteten Trend, dass er sich dem Bemühen um sprachliche Präzision und Knappheit in einem spezifischen Umfeld verdankt. Der Großteil der aufgezählten Wörter wäre daher auch nur mit Mühe ‚übersetzbar‘.

„Denglisch“ – wenn überhaupt – würde ich höchstens da verorten, wo *Teens* und *Twens* in Deutschland „pimpen“, „chillen“, „chatten“ und „twittern“ und die *Deutsche Telekom* ihnen dazu eine „flat“ anbietet, die schon ohne die Ergänzung „rate“ auskommt, oder wo eine deutsche Großbank namens „Hypo Real Estate“ „Offshore Assets“ verkauft.
Kritik an dieser Art Sprachgebrauch ist nachvollziehbar, kann sich aber gelassen geben, weil ein solches *Neusprech* als Sprachmode meist auch wieder abtritt. Hätte der Staat sie nicht für ‚systemrelevant‘ befunden, wäre das der Großbank wegen ihrer „Performance“ in der „Subprime Crisis“ ja glatt passiert.

Auch ein Wort zur sog. ‚Überfremdung der deutschen Sprache‘ durch die ‚Vorherrschaft‘ des ‚Englischen‘ oder ‚Amerikanischen‘, wie sie von Kritikern regelmäßig beklagt wird. Von den gut 130 000 Stichwörtern im *Duden* der 25. Auflage (Juli 2009) sind fast 3% lateinischen und 2% griechischen Ursprungs. 1,8% stammen aus dem Französischen und 1,7% aus dem Englischen – und nur wenn man hierzu 0,2% amerikanische Ausdrücke addiert, kommt der angelsächsische Anteil auf Platz drei der Fremdwortliste.
Was allerdings einigen Sprachreinigern des frühen 19. Jahrhunderts noch Anlass war, eine griechisch-römische, *aka welsche [*veraltet für *‚fremdländische‘]* ‚Verunstaltung‘ des Deutschen zu beklagen, ist heute kein Thema mehr. In der Umgangssprache wird dieser klassische Wortbestand

entweder gar nicht als solcher wahrgenommen („Effekt“, „Situation“) oder er konnte nur begrenzt in sie vordringen. Im Jargon von Kultur und Wissenschaft ist er als Fachvokabular und Bildungsgut („Quidproquo“, „Idiosynkrasie“) – auch als Mittel der gehobenen Angeberei – präsent und wohlgelitten. Dem Lateinunterricht wurde gar eine deutsche ‚Renaissance‘ beschert. Und das macht eben den feinen Unterschied zum „Denglischen“ und seiner Gegenwärtigkeit bei der Jugend, im Kommerz, auf der Straße, im Internet und sonst wo aus.

Exkurs zum *Duden*

In diesem Zusammenhang ein paar Anmerkungen zur Idee, nur solche Wörter als ins Deutsche eingewandert zuzulassen, die im *Duden* verzeichnet sind.
Der *Duden* war von 1956 bis 1996 das amtliche Regelwerk der deutschen Orthographie und verlor diesen Sonderstatus mit der „zwischenstaatlichen Erklärung zur neuen deutschen Rechtschreibung“, steht also gleichrangig mit dem *Wahrig* oder dem Wörterbuch von *Bertelsmann,* die durchaus voneinander abweichen. Trotzdem wahrt er weiterhin *de facto* seine Rolle als das einschlägige Referenzwerk. Seine Redaktion versteht sich allerdings – ganz im Sinne der oben benannten Dialektik – nicht als Sprachbehörde, sondern eher als Chronist der sich wandelnden Konventionen der Sprachgemeinschaft, insbesondere im Bereich der Lexik. Woraus die Klärung eines Missverständnisses folgt: Ein neues Wort wird nicht zum Bestandteil des Deutschen, weil es im *Duden* steht, sondern es steht dort, weil es bereits Teil dieses Sprachgebrauchs wurde. In diesem Sinne ist ein Wort schon ins Deutsche eingewandert, bevor es im *Duden* erscheint. Die erwähnten „Peanuts“ von 1994 brachten es zunächst zum *Unwort des Jahre*s und dann zwei Jahre später in die 21. *Duden*-Auflage. Das sog. Kofferwort *Denglisch* ist übrigens erstmals 2000 in der 22. Auflage verzeichnet.

Insofern greift die Idee mit dem *Duden* daneben. Der Unterricht benutzt Dutzende von nicht nur englischen Fachbegriffen, vom „Primer“ der DN„A“ über das „Mapping“ bis hin zur „Balance of Power“, die nicht im (gelben) *Duden* stehen. Umgekehrt dürfte, ginge man streng nach *Duden*, zwar „Aircon“ nicht gebraucht werden, wohl aber „*der* Airconditioner“ bzw. „*das* Airconditioning“, weil diese Begriffe schon seit mindestens 15 Jahren dort gelistet sind, seit der vorletzten Auflage auch schon „*die* Aircondition“.
Schon mehrmals habe ich den (auch orthographisch problematischen) Neologismus „*Counsellerin“ gelesen. Das Motiv dieser eindeutschenden Ableitung wurde weiter oben benannt; es möchte zum Ausdruck bringen, dass *der Counsellor* eine Frau ist. Ich würde den Begriff (noch) nicht gebrauchen, weil ich auch nicht von einer „*Teacherin“ rede. Aber wer weiß, wenn sich diese Position im deutschen Schulwesen verbreitet, dann schafft es vielleicht auch eine *Counsellorin* in das Buch, in dem die *Managerin* schon längst steht.

Wie gezeigt, ist die Definition von *Denglisch* eine (ab-) wertende Kategorie. Es liegt also sehr im Auge des Betrachters, welche Anglizismen er mit dem Attribut *denglisch* belegen möchte und welche er als englische Fremdwörter im Deutschen akzeptiert. Man könnte zum Beispiel den erweiterten Infinitiv „die Duden-Toolbar im Downloadshop updaten“ als Fall von *Denglisch* bezeichnen – und zwar ganz getrennt davon, ob sich die Wörter im Referenzwerk (wie die Neueinträge in die 25. Auflage „Exzellenzcluster“, „Flatrateparty“ oder „Gigaliner“) bzw. auf der Homepage des einschlägigen Verlags finden oder nicht.
Aus den zusammengetragenen Gründen wäre es also ein heilloses Unterfangen, Lehrpersonen mit

dem *Duden* bewaffnet auf die Einhaltung der Regel „kein *Denglisch* im Unterricht“ loszulassen. Sie müssten ja glatt vor oder auch nach jeder Äußerung die aktuelle Auflage (derzeit Nr. 26) konsultieren, die etwa 2500 Anglizismen verzeichnet. Außerdem würden die naturgemäß unterschiedlichen *Denglisch*-Definitionen der Lehrkräfte ein schönes Durcheinander erzeugen. Die Schüler fänden dann Lehrer vor, bei denen sie „Bonding Day“, „Boarding House“, „Bus Lady“ und „Haze“ verwenden dürfen und andere, die „Bindungstag“ (o.Ä.), „Internat“ [sic!], „Fahrtbegleiterin“ und am Ende noch – „Smog“ einfordern ...

„Sprachloyalität“

Was den Schülern klar werden und tatsächlich gelehrt werden sollte, ist der Umstand, dass ihr spezielles Deutsch nur ein lokales Sprachregister darstellt, das als Mikrosprache begrenzt leistungsfähig ist, aber das Beherrschen von alternativen und elaborierteren Sprachebenen keineswegs ersetzt. Dass sie umgangssprachlich an der „Aircon“ festhalten, ist nicht zu verhindern. Die Schüler müssen aber, um beim Beispiel zu bleiben, in die Lage versetzt werden, im Aufsatz oder auch schon beim Telefonat mit der Oma den hochsprachlichen Begriff „Klimaanlage“ angemessen zu verwenden. Dass die Familie „PR“ [„permanent resident“] ist, sollten sie ebenso mündlich wie schriftlich erläutern können. Was immer die Fähigkeit ausbildet, alle sprachlichen Register an passender Stelle zu ziehen, soll zum Bestandteil des Unterrichts werden – Stilfragen eingeschlossen.

Eine Sprachbildung ganz anderer Art bezweckt ein ideologischer Übergang, der in der deutschen Debatte um *Denglisch* über die von Goethe aufgespießte Pedanterie hinaus zum Beispiel dort stattfindet, wo ein „Verein Deutsche Sprache (VDS)“ von einem „Mangel an Sprachloyalität“ redet (www.vds-ev.de). Diese bemerkenswerte Wortschöpfung gibt zu erkennen, dass ihre Urheber den Umgang mit Anglizismen für die Probe auf eine passende vaterländische Gesinnung halten und die pragmatische Frage, wann Schüler „Front Desk“ verwenden können und wann besser „Rezeption“ oder „Empfang“, als eine des Gelingens *national* wertvoller Spracherziehung auffassen.
Im diesem Fall wurde die Stilfrage also definitiv patriotisch. Aber auch dort, wo sich die Sorge um die rechte Wortwahl auf der Ebene des persönlichen Empfindens oder der professionellen Zuständigkeit bewegt, lassen sich solche Anflüge beobachten. Germanisten neigen dabei gelegentlich zum Oberlehrerhaften. Aber auch Anglisten können, statt sich der Popularisierung ihres Unterrichtsgegenstands zu erfreuen, in die gleiche Kerbe hauen.

Nachtrag zur sog. *parallelen Alphabetisierung*

In beiden Berufsgruppen werden daher wie in der übrigen Lehrerschaft immer wieder Stimmen laut, die vor ‚zu frühem Englisch‘ bzw. früher Mehrsprachigkeit allgemein warnen. Der bayerische Philologen-Chef zum Beispiel hält (zuletzt in einer Pressemitteilung vom 10.6.13) „wieder mehr Deutschunterricht statt des Englischunterrichts an der Grundschule für erforderlich“, sekundiert von Englischlehrern, die meinen, das Fach beginne im 5. Jahrgang früh genug und in ihren berufenen Händen sowieso erst richtig. Die erwiesenen Vorteile eines frühen Sprachenlernens vergessen sie lieber, und die bessere Qualifizierung der Grundschul-Lehrkräfte ist ihnen kein Anliegen.

In diesem Zusammenhang kann ich mich an eine Auslandsschule in einem englisch beeinflussten

Sprachraum erinnern, deren Anglisten es noch vor gut zehn Jahren schafften, der Grundschule jede Verschriftlichung des Englischen zu verbieten, damit sie dann wie an einem deutschen Landkreisgymnasium mit *Green Line 1* o.Ä. beginnen konnten. Dieses künstliche Zurückhalten der Schüler hat sich an Auslandsschulen zwar überlebt, aber manche Skepsis auch dort – auch in den Reihen der Grundschul-Pädagogen – gegen eine frühe Erziehung zur Mehrsprachigkeit dauert an. Sie betrifft insbesondere eine parallele Alphabetisierung, will auf das Schreiben in der Zweitsprache verzichten, solange der Schriftspracherwerb in der Erstsprache ‚nicht abgeschlossen' ist und fragt dann konsequent, warum vier Wochenstunden in den Anfangsjahren nötig sind, wenn doch nur gesprochen und gesungen wird. Überdies würden nicht wenige die frühe Fremdsprache am liebsten den dazu ‚Begabten' reservieren.

Bedenken dieser Art entstammen, um das Mindeste zu sagen, einer monolingualen Sprachtradition, an der festgehalten oder der nachgetrauert wird, obwohl sie global gesehen eher den Sonderfall darstellt. Für eine Mehrheit der Kinder weltweit – von Kanada über Holland bis Indien – ist das Aufwachsen in mehreren Sprachen so selbstverständlich wie notwendig. Primarschüler in Singapur zum Beispiel lernen lauttreue *Bahasa Melayu* („aiskrim") parallel zu erratischem Englisch und lateinische Buchstaben gleichzeitig neben chinesischen Schrift- oder tamilischen Silbenzeichen.

Linguisten und Didaktiker solcher Länder wissen natürlich, dass bei einem parallelen Erwerb von Sprachen ganz unvermeidlich Interferenzen, also Sprachmischungen oder Übergeneralisierungen auftreten – und zwar je nach Sprachbeginn eben früher oder später. Statt darin aber ein Misslingen von Sprachbildung zu beklagen, sehen sie diese Phänomene, wie nicht wenige ihrer deutschen Kollegen erfreulicherweise inzwischen auch, als Gegebenheiten der sprachlichen Umwelt und nutzen sie im besten Fall als Indikatoren bzw. als Hebel für produktive Lernprozesse. Den selektiven Luxus, die Mehrsprachigkeit den ‚unbegabten' Kindern vorzuenthalten, können sich die genannten Landstriche ohnehin nicht leisten.

Das könnten die Freunde des wohlportionierten Spracherwerbs ja wenigstens bemerken. Überdies mag ein sukzessives Freigeben der Alphabetisierung in deutschen Kleinstädten – und auch nur, wenn sie wenig Migrationshintergrund haben – noch gelingen. In einem mehrsprachigen Umfeld führt es aber gar nicht zu der intendierten Abfolge: ‚*erst* den deutschen Schriftspracherwerb abschließen (*Wann* soll man hier den Schlüssel eigentlich umdrehen?), *dann* den englischen etc. beginnen'. Kinder, die den Buchstaben begegnen und ‚Schriftenglisch' in ihrer sprachlichen Umwelt täglich vorfinden, entwickeln ganz unvermeidlich den Willen, es lesend und schreibend zu erfassen und zu nutzen. Ohne Anleitung läuft dies darauf hinaus, dass sie sich auf Englisch eben *in ihrer Privatlogik* und auf die Gefahr von Fehlbildungen hin alphabetisieren.
Das lässt sich aber dann wieder der *fremden* Sprache in die Schuhe schieben …

zurück zum Inhalt

VII.

Lateinunterricht: Was es nützt, eine Kunstsprache zu lernen (2013 [2011])

„De mortuis nil nisi bene“ (Cheilon von Sparta)
[Über die Toten nichts, es sei denn auf faire Weise]

In der New York Times vom 24.8.2011 machen sich zwei Mathematik-Professoren Gedanken zum Thema *„How to Fix Our Math Education“*, weil sie meinen, ein *“highly abstract curriculum is simply not the best way to prepare a vast majority of high school students for life. For instance, how often do most adults encounter a situation in which they need to solve a quadratic equation?”* Stattdessen schlagen sie einen *“contextual approach, in the style of all working scientists”* vor, der hier nicht näher zu interessieren braucht. In unserem Kontext von Interesse dürfte die folgende Analogie sein, die sie den *„traditionalists (who) will object”* als Verständnishilfe anbieten: *„A generation ago, traditionalists were also arguing that studying Latin, though it had no practical application, helped students develop unique linguistic skills.”* Dies führen die beiden Professoren weiter gar nicht aus, weil sie offenbar davon ausgehen bzw. hoffen, dass ihre Kritiker durch den vermittelnden Vergleich mit dem in den USA veralteten Lateinunterricht etwas einsehen, was sie bezüglich der Mathematik (noch) nicht wahrhaben wollen.

Ein solches Argumentationsmuster würde in Deutschland derzeit wohl nicht so einfach greifen. Latein ist zwar schon „a generation ago“, nämlich seit der Oberstufenreform von 1972 als Pflichtfach abgeschafft, hat aber keineswegs den gleichen Abstieg genommen, der auf internationaler Ebene zu verzeichnen war, sondern gilt in weiten Kreisen, die ihm sogar eine „Renaissance“ bescherten (siehe Tabelle), als prädestiniertes Fach, in dem „students develop unique skills“.

Quelle: destatis in Mio. (in %)	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	*Vergleich 2002/03*
Schüler an allg.-bildenden Schulen	8,8	8,7	8,6	8,5	8,4	*9,9*
Französisch	1,65 (18,8)	1,63 (18,8)	1,60 (18,7)	1,56 (18,4)	1,54 (18,3)	*1,64 (16,8)*
Latein	0,81 (9,2)	0,77 (8,9)	0,74 (8,6)	0,71 (8,3)	0,69 (8,2)	*0,65 (6,7)*
Spanisch	0,36 (4,1)	0,38 (4,3)	0,39 (4,5)	0,39 (4,6)	0,40 (4,8)	*0,15 (1,6)*

Der Holzweg …

Als wesentliche dieser „skills“ werden dabei gemeinhin das Verstehen der Grundlagen der Moderne, die Fähigkeit zu logischem Denken und zum besseren Erwerb der romanischen Sprachen, ja sogar des Deutschen selbst genannt, wohin Latein geradewegs führe.

Zunächst lehrt manchmal schon die Erfahrung mit der eigenen Verwandtschaft, dass die sog. Lateiner darunter nicht gerade oft durch Eloquenz in modernen Fremdsprachen auffielen. Wissenschaftlich untersucht wurde die These von Latein als Brücke zu den romanischen Sprachen ebenfalls. Elsbeth Stern und Ludwig Haag veröffentlichten 2003 dazu z.B. Folgendes (www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/haag_stern_2003.pdf; *überprüft 23.6.16*):

“Students who studied Latin at school were less well prepared for learning Spanish than their contemporaries who had learned French at school. […] The negative transfer effects of Latin on learning Spanish […] suggest that accessing Romance languages by way of Latin may not only be a detour but may also be a complication. […] Because of the grammar similarities between modern Romance languages, there may be no need for the link function of Latin when learning these languages.“

Latein zu lernen, so heißt es hier, ist nicht nur ein ‚Umweg‘, sondern auch eine ‚Erschwernis‘. Und der nicht bezweifelbare Effekt, dass man in *liberté*, *libertad*, *libertà* oder auch *liberty* die lateinische *libertas* wiedererkennt, so man diese Vokabel gelernt hat, ist eben nur ein relativer Vorteil, der sich auch einstellt, wenn man z.B. die neue spanische oder italienische Wortbedeutung aus der schon bekannten französischen erschließen kann.
Da ist man zwar nicht bei der lateinischen Wurzel angekommen, was sich aber ebenfalls relativiert, da der *pater* z.B. seinerseits (wie weitere Elementarbezeichnungen) auf die indoeuropäische Wurzel **pəter* zurückgeht, von der man, wenn man sie kennt, auch noch *fadar* (gotisch) und *fater* (ahd.) etc. ableiten kann. Mehr Wurzel – auch bezüglich der eigenen Muttersprache – geht kaum, trotzdem fordert niemand ernsthaft, deshalb Indogermanisch auf den Stundenplan zu setzen.

Im Ernst preisen allerdings viele Freunde des Lateinunterrichts den Nutzen an, der von der Befassung mit der lateinischen Grammatik und Literatur auf das Erlernen der deutschen Schriftsprache überspringen soll. (Fast wäre man daher geneigt, das Fach als Erfolgsweg besonders an Hauptschulen zu empfehlen ...) Zweifellos lernt man durch die Beschäftigung mit der Grammatik Grammatik; Gleiches gilt für das Übersetzen. Es fragt sich aber, warum man – wenn es schon mit der Muttersprache hapert – nicht direkt auf die deutsche Sprachstruktur und Wortbedeutung losgeht, statt auf die aufwändige lateinische Umleitung.

Natürlich gibt es Studierende mancher Fächer (zu denen Geschichte eher gehört als Medizin), die gewisse Kenntnisse alter Sprachen und entsprechende propädeutische Kurse benötigen. Auch spräche nichts dagegen, einen allgemeinbildenden sprachenkundlichen Unterricht in die Mittelstufe zu integrieren. Wovon wir hier aber reden, ist die flächendeckende Einführung von Kindern im Sinne des Gesetzes in die Finessen einer toten Sprache.

Was das logische Denken betrifft, so konnte in der oben zitierten Longitudinalstudie von Haag und Stern kein Unterschied bei Effekten auf Intelligenz- und Mathematikleistungen zwischen zwei Jahren Lateinunterricht und zwei Jahren Englischunterricht festgestellt werden.
Wie denn auch? So wie man nicht erst schwimmen lernt, um dann ins Wasser zu gehen, entwickelt man seine Verstandestätigkeit nur durch Nachdenken über Gegenstände. Dafür ist der *accusativus cum infinitivo* per se nicht besser oder schlechter geeignet als die *backshift of tenses* oder die Satzgruppe des Pythagoras. Es fragt sich allerdings erneut, ob man die ‚Schule des Denkens‘, wenn schon, nicht besser an Inhalten absolviert, die ihrerseits neue Möglichkeiten eröffnen, z.B. den Gebrauch einer *zeitgemäßen Lingua franca*.

Überdies lernt man Latein gar nicht als eine Verkehrssprache älterer Art, wie sie, sagen wir, Schopenhauer noch im 19. Jahrhundert gebrauchte. Die Unterweisung teilt sich lehrplangemäß vielmehr in eine Spracherwerbsphase auf Deutsch und eine Lektürephase, in der der Spracherwerb

selbstbezüglich auf die immer gleiche Übersetzung einer Schrift über den Gallischen Krieg angewendet wird.

Was wäre also der maximale Bildungsertrag aus dem Erlernen dieses schriftsprachlichen Elaborats ohne kommunikativen Wert – vorausgesetzt, die Schule würde die dafür nötige Sprachperformanz überhaupt erbringen? Man könnte sich eine Anzahl von Fremd- und Lehnwörtern sowie einen (wegen der – den Frühchristen geschuldeten – sog. Bücherverluste in der Spätantike) überschaubaren Textbestand erschließen, der 2000 Jahre auf dem Buckel hat; außerdem noch jüngere Verlautbarungen in Kirchen-, *vulgo* Küchenlatein bzw. Spinoza im Original, vielleicht auch – und dann nur zum Zeitvertreib – Bücher wie *Harrius Potter et Philosophi Lapis [lapis* für *Stein]*. Damit wäre aber schon Sense.

Die Zeit des Lateinischen als Verkehrssprache einer länderübergreifenden Bildung dauerte lange und war von mir aus auch groß, ist aber definitiv Geschichte.
(Deshalb ist auch der ironische Wert der hier eingestreuten lateinischen Zitate im Prinzip degressiv, lohnt jedenfalls der Mühe eines Studiums nicht – genauso wenig wie man Italienisch oder Spanisch lernen muss, um *la dolce vita* oder *hasta luego* kommunikativ zu gebrauchen.)

Der Vollständigkeit halber ein letzter Satz zu dem Gerücht, nur das Lateinische erschlösse einem so richtig die ‚Grundlagen der Moderne', die im Schrifttum von Cicero und Co. aufzuspüren seien. Die Verfasser von Bildungsstandards werden schon wissen, warum sie hierzu formulieren: „Die Schüler sind in der Lage, Originaltexte zu erschließen […] und *mithilfe deutscher Übersetzungen* zu verstehen." Ohne diese Hilfestellung lässt sich offenbar aus der Lektüre gar nicht herauslesen, was hineingelesen werden soll.

… ist das Ziel

Die ganze Argumentation zur angeblichen Brückenbildung und Bildungswirksamkeit des Lateinischen ließe sich übrigens auch viel kürzer auf den Punkt bringen. Darauf nämlich, dass es schon seltsam wäre, wenn ein Schulfach, dem so wichtige und spezifische Leistungen nachgesagt werden, auf internationaler Bühne dermaßen verkannt würde.
Es mag also sein, dass Schüler mit einem Faible für alte Gewänder und Geschichten sowie Eltern oder Lehrer, die vom Glauben an die Bildungssprache nicht lassen mögen, Latein als Schulfach bevorzugen oder promoten. Die Gründe für seinen relativen Erfolg in Deutschland und seinen Status im Fächerkanon fallen mit solchen Motiven aber nicht zusammen.

Man nähert sich diesen Gründen an, wenn man weiß, dass rund 2% der Stichwörter im Duden angelsächsischen und knapp 3% lateinischen Ursprungs sind, und sich fragt, warum Vokabeln wie *flat rate, burn-out* oder *chillen* wiederkehrend als sprachliche Unzier beklagt werden, während der *primus inter pares*, der *ex cathedra* seine *conditio sine qua non* verkündet, von solchem Vorwurf verschont bleibt. Die römische Spruchweisheit *Quod licet Iovi non licet bovi [was Gott darf, darf der Ochse noch lange nicht]* scheint hier gewissermaßen fortzuleben.
Weiter an die Gründe führt die Erläuterung heran, mit der sich eine Schülermutter Lateinunterricht auch an einer Auslandsschule erbat: Ihre Tochter würde bei Rückkehr nach Deutschland „schließlich nicht an so ein Schnarch-Gymnasium gehen". Dies lässt den Schluss zu, dass der Lateintrend als deutsche Besonderheit aus dem Bedürfnis von Schulen wie Eltern hervorgeht, sich

bzw. dem Kind vor dem Hintergrund des Aufstiegs der Gymnasien zur vorherrschenden Schulart (selbst in Bayern treten mancherorts 50% einer Kohorte über) gewisse Alleinstellungs- oder wenigstens Unterscheidungsmerkmale zu verschaffen. Es wäre also weniger der behauptete Gebrauchswert dieser Sprache als ein ihr zugesprochener Nimbus, die hier einen kleinen deutschen Sonderweg stiftet. Ob ausgerechnet so Traditionsgymnasien zu ausgeschlafenen Bildungseinrichtungen werden, bleibt natürlich offen. Sah sich nicht erst neulich der Leiter einer ehrwürdigen Anstalt lateinischen Namens in Nordbayern gehalten, ihren Ruf durch die pauschale Anhebung von 92 Abiturleistungen zu wahren? [Nachtrag: Im Juni 2014 wurde der Leiter des Coburger Casimirianums dafür wegen „Falschbeurkundung im Amt“ verurteilt.]

Bevor die Frage der Überschrift zusammenfassend beantwortet wird, noch eine Klärung in diesem Kontext. Zwar ist der Spruch verbreitet, Latein trenne die ‚Spreu vom Weizen‘. Auch zeigt sich zum Beispiel in Bayern, wo sich das dreigliedrige Schulsystem verbissen zu behaupten sucht, dass Latein als zweite Fremdsprache dort fast gleichauf liegt mit Französisch. Zum Schüler-Sortieren werden aber noch ganz andere Fächer herangezogen – und vielleicht ist ja sogar was dran, wenn die SZ vom 6.4.2006 berichtet, „für manche von der alten Schule“ gebe sich der moderne Lateinunterricht „zu schülerfreundlich“, die „Notengebung (sei) zu lasch“ und „noch nie (hätten) so viele Schüler so schlecht Latein gelernt“. Ein Fall von *manus manum lavat [eine Hand wäscht die andere]*?

Was nützt es also, diese steinalte Kunstsprache jahrelang zu lernen? Der Nutzen wird wohl in Richtung der Definition zu suchen sein, die ein süddeutscher Schulleiter gab, als er „Latein als Initiationsritus der Elite“ bestimmte. Das würde zum Streben nach Exzellenzmerkmalen passen wie zu dem Gestus, mit dem ‚Lateiner‘ gelegentlich nerven.
Natürlich werden auch andere Länder von Eliten geführt, die sich selbst diverse sie dazu befähigende und berechtigende Attribute zuschreiben. Mit seinem selektiven Bildungswesen genehmigt Deutschland den Siegern in der schulischen Konkurrenz, aus denen dann auch solche in der ökonomischen werden können, eine spezifische, tradierte Spielart dieser Imagination. Dazu gehört der Lateinunterricht, das macht die windschiefen Argumente letztlich ‚plausibel‘, die für ihn vorgebracht werden, und darin liegt sein wesentlicher Nutzen. Da dieser, wie gezeigt, von ideeller Art ist, lässt sich schwer sagen, wann die Nachfrage nach Latein wieder abflaut. Falls das – den Erhalt des Auslesesystems unterstellt – passieren sollte: Wie wäre es dann mit Altgriechisch?

zurück zum Inhalt

VIII.

Legasthenie & Dyskalkulie –

Drei Anmerkungen zu einer schulischen Wechstabenverbuchslung (2014 [2003])

„Ein gut aussehender Mensch zu sein ist eine Gabe der Umstände, aber die Schreibe- und Lesekunst kommt von der Natur.“ (Gerichtsdiener Holzapfel in „Viel Lärm um nichts“)

1. Selektiver ‚Nachteilsausgleich‘

a) Legasthenie

Folgt man dem naturwissenschaftlichen Sachverstand, wie er sich in der „KMBek vom 16.11.1999“, also in einer Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus mitteilt, dann hätte der Malapropist in Shakespeares Komödie zumindest im zweiten Teil seiner Aussage glatt Recht:
„Legasthenie ist eine Störung des Lesens und Rechtschreibens, die entwicklungsbiologisch und zentralnervös begründet ist. Die Lernstörung besteht trotz normaler oder auch überdurchschnittlicher Intelligenz und trotz normaler familiärer und schulischer Lernanregungen. Die Beeinträchtigung oder Verzögerung beim Erlernen grundlegender Funktionen, die mit der Reifung des zentralen Nervensystems verbunden ist, hat demnach biologische Ursachen, deren Entwicklung lange vor der Geburt des Kindes angelegt oder durch eine Schädigung im zeitlichen Umkreis der Geburt bedingt ist.“

Nach dieser Lesart hat es also die Natur – möglicherweise schon „lange vor der Geburt des Kindes“, als die ‚Begabung‘ zur Schreibe- und Lesekunst angelegt wurde – mit demselben nicht sehr gut gemeint. Deshalb zeigt das Staatsministerium auch Verständnis für solchermaßen Benachteiligte, gewährt ihnen „Nachteilsausgleich“ und befreit sie nach Vorlage eines einschlägigen Gutachtens dauerhaft, wenn es sein muss also bis zum Abitur, von der Benotung ihrer Rechtschreibleistung. Immerhin ist das ein behördlich verfügtes Herausnehmen der Orthographie aus der unterrichtlichen Auslese, was für manche Schulkarriere durchaus Folgen hat und von der mitbetroffenen Elternschaft auch vehement gefordert und in Anspruch genommen wird.

Sollten bayerische Schüler allerdings nicht an einer *„Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie, Dyslexie)“*, also an einer *„schwer therapierbaren Krankheit“*, sondern nur an einer *„vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)“* leiden, dann kann eine eventuelle Notenaussetzung logischerweise ebenfalls nur *„vorübergehend“* und nur auf wiederkehrenden Antrag und Befund hin erfolgen und findet spätestens mit der Mittleren Reife ein Ende.

Ein Überblick über die Bundesländer – die natürlich auch landestypische Nachteilsausgleiche kennen – zeigt, dass Bayern mit seiner Unterscheidung von „Störung“ und „Schwäche“ hier einen kleinen Sonderweg beschreitet, der mit dem Einfluss einer akademischen bzw. Eltern-Lobby zu tun haben dürfte. Einer Mitteilung der Universität München zufolge wurde dort *„die Suche nach relevanten Genen zu verschiedenen sogenannten ‚Kandidaten-Gen-Regionen‘“* fündig und stieß

wohl auch am Sitz der Landesregierung auf wohlwollende Beachtung. *„Diese [Erbanlagen] finden sich auf den Chromosomen 1, 2, 6, 15 und 18. In diesen Regionen vermutet man Gene, die eine wichtige Funktion bei der Regulation von zentralnervösen Prozessen spielen“* (www.kjp.med.uni-muenchen.de/forschung/legasthenie/ueberblick.php; *zuletzt 23.6.16*). Und so einen genetischen Defekt möchte das Ministerium den Betroffenen offenbar nicht zur Last legen.

Andere Teile der Fachwelt, von der hier stellvertretend und im Folgenden Klicpera et al.: Legasthenie – LRS, München 2010³ [zitiert als I] referiert werden sollen, sehen die bayerische Besonderheit, zwischen ‚Schwäche‘ und ‚Störung‘ zu unterscheiden, eher kritisch: *„Die Sinnhaftigkeit dieser Unterscheidung ist allerdings umstritten, da bisherige Untersuchungen keinen wesentlichen Unterschied […] finden konnten.“* (I, 161)
Was aber für Klicpera et al. die genetische Bedingtheit der Kulturtechnik und ihrer Störung selbst nicht in Frage stellt: *„Die individuellen Lernvoraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen werden wesentlich durch biologische Einflussfaktoren bestimmt. Hier ist zuallererst der Einfluss der Vererbung zu nennen.“* (I, 166)

b) Dyskalkulie

Genau dies behaupten nun andere Leute vom Fach, als deren Stellvertreter M. von Aster und J. H. Lorenz (Hg.): Rechenstörungen bei Kindern, Göttingen 2013² [zitiert als II] angeführt werden sollen, auch von der Rechenstörung, der sog. Dyskalkulie. Es sei zu *„vermuten, dass der hauptsächliche Grund für die Rechenschwäche in einer frühen und möglicherweise angeborenen Unfähigkeit besteht, Zahlen bezüglich ihrer quantitativen Bedeutung zu verarbeiten und zu repräsentieren“* (II, 52).
Überhaupt bestehe zwischen den Schreib- und Rechenproblemen ein gewisser Zusammenhang: *„Von Kindern mit umschriebenen Rechenstörungen […] hatten drei Viertel ebenfalls Lese- und Rechtschreibprobleme.“* (I, 130)
Doch trotz der *„ähnlichen Prävalenz“* bei LRS und Dyskalkulie *„von vier bis acht Prozent“* (II, 80) bzw. *„drei bis sechs Prozent“* (II, 231) aller Schüler – die damit etwa 25.000 deutsche Schulklassen füllen dürften –, sei *„das Interesse und die Forschung überwiegend zugunsten der LRS verschoben“* (II, 80).

Genau besehen nicht nur das Forschungsinteresse. Denn zur „KMBek“ zur LRS ist mir keine gleichgelagerte Verlautbarung in Sachen Rechenstörung bekannt geworden (und sollte das meiner langen Abwesenheit aus Bayern geschuldet sein, bitte ich die kritischen Leser um Korrektur). Die Dyskalkulie besitzt in Bayern – und nicht nur da – offensichtlich nicht den Status eines medizinischen Störungsbildes, welches analog zur Legasthenie eine notenmäßige Ausnahme beim schulischen Leistungsvergleich begründen würde.
Stattdessen liest man auf den Seiten der staatlichen Schulberatung Sätze, die – worauf ich weiter unten (s. P. 2b) zurückkommen werde – ziemlich vernünftig klingen:
„Dyskalkulie ist eine Entwicklungsverzögerung des mathematischen Denkens […]. Es handelt sich um beständige Minderleistungen im Lernstoff des arithmetischen Grundlagenbereiches (Mächtigkeitsverständnis, Zahlbegriff, Grundrechenarten, Dezimalsystem), wobei die betroffenen Schüler mit ihrer subjektiven Logik in systematisierbarer Art und Weise Fehler machen, die auf begrifflichen Verinnerlichungsproblemen

beruhen.“ (www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/fragen_paed_psy/dyskalkulie/; *zuletzt 23.6.16*)
Von einer „schwer therapierbaren Krankheit“ oder von „zentralnervösen Prozessen“ ist hier nirgends die Rede, und die Fraktion der Dyskalkulie-Forscher, die auch für die Rechenschwäche „Gen-Regionen vermutet“ bleibt zu ihrem Leidwesen (s.o.) in dieser Frage außen vor. Das will erklärt werden.

Da im Prinzip alle Bundesländer die LRS schulrechtlich anders als die Rechenschwäche behandeln (einige wenige gewähren in Mathematik Notenaussetzung beschränkt auf die Grundschule), könnte der folgende „Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007“, also des Dachverbands der föderalen Kulturhoheit, bei dieser Erklärung eine Hilfe sein. Der hier relevante zweite Abschnitt beginnt so:
„Das Erscheinungsbild von besonderen Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Rechnen (Rechenstörungen) kann mit einer Lese- Rechtschreibschwäche nicht gleichgesetzt werden. Folglich können auch bei der Leistungsbewertung Rechenstörungen nicht in gleicher Weise berücksichtigt werden wie besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben.“

Man sollte zunächst wissen, dass Sätze wie diese von einem Personenkreis verfasst werden, der seine Beschlüsse nicht unbedingt begründen muss. Insofern ist der Gebrauch eines konsekutiven Bindeworts sowie eines Modalverbs – „folglich können … nicht“ –, was so etwas wie Begründung und Sachzwang ausdrücken soll, schon bemerkenswert.
Die näheren Ausführungen zeigen dann die argumentativen Tücken, denen auch ein behördlicher Wille unterliegt, wenn er sich und dem Publikum – um auf die Überschrift anzuspielen – ein X für ein U vormacht:
„Neben der Tatsache, dass Ursache, Entstehung und Ausprägung der Rechenstörungen nicht hinreichend erforscht und abgesichert sind“ –
was die KMK gestützt auf Aussagen von Fachleuten über die ‚Entstehung und Ausprägung der Schreibstörungen‘ zwar genauso sagen könnte, aber nicht will –,
„müssen auch die Auswirkungen von Rechenstörungen auf schulische Leistungen gesehen werden“ – die es natürlich in Sachen LRS ebenfalls gibt, hier aber geduldet werden.
„Während Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche ihre fachbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in der Regel durch mündliche Beiträge in den Unterricht einbringen können“ – was für die KMK bei Rechenschwächen anscheinend undenkbar ist –, *„wäre bei einer Berücksichtigung von Rechenstörungen eine Notengebung im Fach Mathematik und in vielen Bereichen der naturwissenschaftlichen Fächer ohne Verletzung des Grundsatzes der gleichen Leistungsbewertung kaum mehr möglich, da das Ergebnis verfehlter Rechenoperationen häufig dysfunktional ist.“*

Während also die Konjunktion „während“ (im nicht zeitlichen Sinn) gemeinhin gebraucht wird, um einen Unterschied oder Gegensatz in Bezug auf ein *gemeinsames Drittes* zu kennzeichnen, benutzt sie die KMK in einem *disparaten* Kontext: ‚Während‘ sich Schüler in sprachlichen Fächern zu Wort melden können, verstößt eine Notenaussetzung in Mathematik oder Physik gegen die Gleichbehandlung. Nach der gleichen Logik könnte man formulieren: ‚Während‘ Shakespeare ein englischer Dichter ist, ist die Wurzel aus zwei eine irrationale Zahl.
Denn wäre das *Tertium Comparationis* der Gleichheitsgrundsatz bzw. – worauf der nachgereichte Kausalsatz anspielt („da … häufig dysfunktional“) – die Richtigkeit des Ergebnisses, dann käme gar

kein Unterschied heraus. Dann könnte es im Schreiben *und* Rechnen eben ein Entgegenkommen geben, was ja nicht davon abhielte, auf die inhaltliche Korrektheit der Äußerungen in beiden Abteilungen zu achten.

Logik hin oder her, die Befürworter des gegliederten deutschen Schulsystems verstehen schon die ‚Rationalität', die damit gemeint ist: ‚Während' wir legasthenen Kindern die LRS nicht mehr zum Hindernis ihrer sekundären oder tertiären Bildung machen und hierin der entsprechenden Elternlobby nachgegeben haben, bleibt dies eine Ausnahme, die wir deshalb nicht auf weitere Fächer ausdehnen wollen, weil sonst die Auslesefunktion der Schule insgesamt Schaden nähme. Notenaussetzung in Deutsch und den Fremdsprachen und dann noch in Mathematik und überall dort, wo gerechnet werden muss – da gäbe es beim Zugang zur höheren Bildung glatt kein Halten mehr.

Aus diesem Weiß-Warum bezieht die eigenwillige Argumentation des KMK-Beschlusses allem Anschein nach ihre Plausibilität: *„Da Noten oder vergleichbare Formen der Leistungsbewertung für die Schullaufbahn, den Lebensweg und die Berufschancen maßgeblich sind, ist ein Verzicht auf die Bewertung von Rechenleistungen im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht möglich."*
Der Schlusssatz spricht daher fast Klartext. Meine Einschränkung – fast – bezieht sich lediglich auf den zweimaligen leicht apodiktischen Gebrauch des Hilfsverbs „sein". Die Notwendigkeit ist hier nämlich relativer Art: Wenn eine Gesellschaft Lebenswege von Noten abhängig macht, dann sind sie gewissermaßen unverzichtbar. Aber eben auch nur dann.

Nachdenklich stimmen könnte ebenfalls die kleine Klarstellung, die dabei nebenher in Sachen ‚Wissensgesellschaft' ergeht (ein Begriff, auf den hier nicht weiter einzugehen ist): Mögen Professoren ihre Diskurse veranstalten, über die mutmaßliche Pathogenese von Lernschwächen entscheiden letztlich die zuständigen Staatssekretäre.

2. ‚Subjektive Algorithmen'

Wenn ich im Folgenden kurz umreiße, worin die besagten Schwierigkeiten beim Erwerb der schriftsprachlichen und rechnerischen Kulturtechniken – auf Englisch kurz und treffend als „Literacy" und „Numeracy" bezeichnet – im Wesentlichen bestehen, dann kann ich dem Leser vorab zwei Literaturhinweise geben, die mir dabei hilfreich gewesen sind.
- Der erste bezieht sich auf einen Doppelband: (1) Naegele, I. und Valtin, R. (Hg.): LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10, Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung, Weinheim 2003[6]. (2) Dies.: Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien, Weinheim 2001[2]
- Der zweite Hinweis bezieht sich auf diverse digital vorliegende Texte zur Rechenschwäche unter folgender Adresse: www.rechenschwaechetherapie-essen.de/BIB.data/Bibliothek/reader.pdf *(zuletzt 23.6.16)*.

Kommen wir jetzt also zu meinem Verständnis der Sache.

a) Literacy

Den griechischen Namen *Legasthenie* hat 1916 der ungarische Psychologe Pal Ranschburg eingeführt. Obwohl schon er der Ansicht war, dass gegen dieses schriftsprachliche Defizit des Kindes *„nicht medizinische Therapie“*, sondern *„der heilpädagogische Unterricht“* angewandt werden solle (Ranschburg 1928), konnte sich im klassischen Legasthenie-Konzept immer wieder die Vorstellung eines organischen Defizits geltend machen: Leseschwäche als Kinderkrankheit sozusagen. Worin der wiederkehrende Reiz eines solchen Erklärens liegt, wird im dritten Abschnitt das Thema sein. Hier soll zunächst eine Gegenerklärung vorgestellt werden, die es sich ‚aus pathologischer Sicht‘ vermutlich ‚zu einfach‘ macht.

Wenn Kinder sich die Schriftsprache aneignen, dann geschieht das *nicht* dadurch, dass sie eine Art Wahrnehmungsmaschine in Gang setzen, die ihnen die Regeln und die Ausnahmen ins Gedächtnis schafft. Vielmehr vollbringen sie die kognitive Leistung, den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu begreifen.
Was sie im Kern dabei erkennen müssen, ist die - meist alphabetische - Struktur der Schrift und die für die (Mutter-) Sprache charakteristische Zuordnung von Laut und Zeichen, von *Phonem* und *Graphem*.

Dabei haben es die Kinder dieser Erde leichter und schwerer.
Von den chinesischen soll nicht die Rede sein, aber die malaiischen zum Beispiel scheinen es nach der Latinisierung ihrer Schrift zumindest bei den fremdsprachlichen Ausdrücken recht einfach zu haben, wenn sie auf Schildern lesen: TEKSI, TIKET, BAS, NASIONAL, BOTOL und vor allem AISKRIM.
Englische Kinder hingegen kommen bei etwa sechs Phonemen für das Graphem -*a*- (also: *plant, man, name, ago, care, all*) und bei ebenso vielen im Falle von - *ough* - (also: *enough, dough, plough* u.a.) eher ins Schleudern.
Bei Franzosen und Italienern ist es wieder anders – und in der deutschen Sprache steht die Sache so bei *fifty-fifty*:
Die knappe Hälfte des deutschen Vokabulars ist *lauttreu* – und auf diese kann sich die alte Regel „Schreibe, wie du sprichst!“ zu Recht beziehen. *Regen, Haus* oder *Limonade* fallen in dieser Hinsicht eindeutig aus, aber schon der *Esel* hat zwei verschiedene -*e*-, *bunt* und *Hund* haben den gleichen Auslaut, *viel* und *fiel* sind akustisch nicht zu unterscheiden, dass es *Rache* heißt und *rächen*, aber *Sprache* und *sprechen*, hat etymologische Gründe, und die Großschreibung von Substantivierungen kann auch niemand hören.
Der aktive Nachvollzug dieser spezifischen orthographischen Konvention des Deutschen, also dieses Kombinats aus Lauttreue, Regelhaftigkeit und erratischer (der Duden übersetzt: verstreuter) Schreibweise, macht die gedankliche Leistung aus, die zum Erlernen dieser Schriftsprache erforderlich ist.

Obwohl dieser Spracherwerb in der Sache als *Nachvollzug* der schriftsprachlichen Konvention und ihrer Logik abläuft, bedeutet er für das Kind einen Vorgang der (Re-) Konstruktion. Ein Beispiel: Zwar ist die Mitlautverdopplung nach kurzem Vokal als Regel fixiert, doch kommt das Begreifen dieser Regel ihrer Entdeckung ziemlich nahe.

In diesem konstruktiven Prozess entwickelt sich nicht nur das sprachlogische Vermögen des Kindes – es macht sich zugleich darin bemerkbar; oft holprig, manchmal eben störend, weil die allgemeine Logik der Sprache nicht mit der Privatlogik des Kindes zusammenfällt.

Zu diesem vielleicht schwierigen Satz ein anschauliches Beispiel. Es stammt – in den Verhältnissen einer Auslandsschule nicht untypisch – von einer Schülerin einer zweiten deutschen Klasse, die den ersten Jahrgang in einer englischsprachigen Schule absolviert hat. Sie übte sich folgendermaßen im freien Schreiben:

"...We carit hur bac in to Tim's haus. The crocodails went aut ov the swuming pool bot we wur seif. We all scwemnd becoeuse the crocodail's led ege's. Then theer was snecx's and a taigur. Bhain me ther was a layen. I ran as fast as I can bot the layen was fastur then me and was in front ov me agen. He gogold at me. I didn't nou wot to du. so I ran to Tim's hau's ..."

Hoffentlich nimmt sich der Leser genug Zeit, um diese Zeilen durchzusehen. Hier schreibt nämlich kein ‚legasthenes', sondern ein höchst lernbereites Kind. In **haus, crocodail, aut ov, wot to du** usw. formuliert es, kein Wunder, englisch eher auf Deutsch. Bei **hur** oder **wur** versucht es sich schon mehr an einer graphemischen Kennzeichnung des Lautes [**3:**], wie sie etwa in *curl* oder *curtain* schon zu erfahren war, und setzt dieses Schlussverfahren für **taigur** oder **fastur** fort (wobei es hier um das sog. *Schwa* [**ə**] geht). In **seif** für *safe*, **scwemnd** für *screamed* oder **bhain** für *behind* liegen weitere solcher Versuche vor. Beim Plural resp. beim sächsischen Genitiv – also bei **tim's, ege's** und **snecx's**, schließlich bei **hau's** – geraten die kindlichen Analogieschlüsse dann zum Verwirrspiel (doch bringt die englische Apostrophierung auch *erwachsene* deutsche Muttersprachler durcheinander). Dem Kind kann also geholfen werden.

Wie gesagt: Wer die *deutsche* Schriftsprache erlernen muss, hat es leichter, weil er auf der sicheren Seite ihres lauttreuen Bestandes beginnen kann. Aber schon die lauttreue Phonem-Zeichen-Zuordnung ist ein kognitiver Prozess, in den sich, wie immer beim Denken, Fehler einschleichen können. Wie viele Fallstricke sind dann erst jenseits der auditiven Regelhaftigkeit gespannt. Wenn dies alles gemeistert wird, wurde das Allgemeingut der Schriftsprache erworben; wenn sich die Fehlschlüsse zum Wirrwarr einer privaten Logik verdichten, wird man – ‚Legastheniker'.

Daraus lässt sich eine These zu dem anfügen, was eine Lese-Rechtschreib-Förderung *nicht* sein kann bzw. sein sollte:
Sie kann *nicht* über- bzw. metasprachlich stattfinden. Weder macht es Sinn, sich ein gemeinsames Legasthenie-Konzept für deutsche, englische etc. Schüler vorzustellen – für chinesische wäre das ohnehin ein Unding. Noch lassen sich schriftsprachliche Defizite durch eine Art von Gehirn- oder Gedankengymnastik beheben. Die unterschiedliche Schreibung von *das/s* als Fürwort (*Ein Schiff, das dort ...)* und als Bindewort (*Ich weiß, dass er ...)* beispielsweise kann schlicht kein Gegenstand der Kinesiologie etc. sein, sondern muss im Spracherwerb erlernt werden. Die Fördermaßnahmen müssen sich also an der Logik der Schriftsprache ausrichten. Sie sollen dabei den schwierigen Versuch unternehmen, den legasthenen Schüler an *der* Stelle abzuholen, wo er aus dieser Logik aus- bzw. erst gar nicht in sie eingestiegen ist.

Die Frage von Pädagogen: „Woran erkenne ich ein legasthenes Kind?", findet nach diesen Überlegungen eine vielen wohl zu leicht erscheinende Antwort: Rechtschreibschwach ist ein Kind,

das in seiner Altersgruppe signifikant viele orthographische Fehler macht. Und der besonderen Förderung bedarf es, wenn sich erweist, dass dieses Defizit im regulären Unterricht nicht angemessen zu beheben ist. Vielleicht klingt diese Antwort nur deshalb so einfach, weil sich um den Legasthenie-Begriff herum eine Fülle von Theorien angesiedelt haben, die den Eindruck vermitteln, als handle es sich dabei um ein kaum zu entschlüsselndes Phänomen.

Aber selbst Forscher, die *„für das Lesen und Rechtschreiben ein Gen auf dem langen Arm des Chromosoms 15“* bzw. *„auf dem kurzen Arm des Chromosoms 6“* vermuten (I, 170), müssen in gewisser Weise dieser ‚einfachen Antwort‘ Rechnung tragen. Die oben unter 1. a) schon zitierte Seite der Uni München gibt einen Befund wieder, den eine Forschungsgruppe Lese-Rechtschreibstörung an der Universität Marburg zum Thema „Welche Behandlung hat Aussicht auf Erfolg?“ schon vor über zehn Jahren formuliert hat:
„Symptomspezifische Trainings sind solche, die einen direkten Bezug zur Symptomatik erkennen lassen. Hierunter werden im Wesentlichen Regeltrainings und Trainings zur Ausbildung und Förderung von phonologischer Bewusstheit gefasst. Die Effektivität von symptomspezifischen Trainings ist gut belegt. [...] Das bedeutet, dass den Kindern Rechtschreibregeln vermittelt werden. Die deutsche Schriftsprache ist relativ regelhaft, so dass die konsequente Anwendung von Regeln in den allermeisten Fällen zur richtigen Schreibung führt. Nach unserem Wissen gibt es für Trainings- und Therapiemethoden, die nicht symptomspezifisch sind, derzeit keinerlei seriösen Wirksamkeitsnachweis. Dies betrifft auch sämtliche Therapieformen, die z.B. spezielle Aspekte des Hörens oder Sehens trainieren.“

Auch seitens der zitierten Klicpera et al. erfährt dies Bestätigung:
„Unserer Überzeugung nach ist der Kern der Legastheniebehandlung eine Vertiefung, Ergänzung und Ausweitung des Erstlese- und Schreibunterrichts. Wir stehen Bemühungen recht zurückhaltend gegenüber, die der Arbeit an der Schrift eine Behandlung anderer, als grundlegend angesehener, Teilleistungsschwächen vorschieben wollen.“ (I, 281)

Und in diesem Kontext enthalten die beiden exemplarisch besprochenen Bücher von Klicpera et al. und v. Aster/Lorenz durchaus brauchbare Hinweise zum praktischen Umgang mit lernschwachen Kindern, in der die ‚neurowissenschaftliche Perspektive‘ de facto keine Rolle mehr spielt.

b) Numeracy

Nun zur Rechenschwäche. Trotz der griechischen Namen, die auch dieses Kind bekommen hat – *Dyskalkulie* heißt es oder auch *Zahlendyslexie*, *Dysmathematica* und *Arithmasthenie* –, ist die Vaterschaft ziemlich unklar:
„Dass es eine Rechenschwäche als Erscheinungsbild isolierter schulischer Minderleistung gibt, ist unumstritten, wohl hingegen das, was genauer darunter zu fassen sei“, schreibt etwa J. H. Lorenz im Jahr 1991. Und noch 2002 vermerkt Prof. W. Schipper (Uni Bielefeld), dass der *„Begriff Dyskalkulie wissenschaftlich nicht geklärt“* ist und *„Grenzziehungen daher letztlich willkürlich“* sind.
Dennoch macht sich auch hier bei der Ursachenforschung das Bild der Kinderkrankheit geltend. *Arithmasthenie* zum Beispiel heißt übersetzt *Zahlenkrankheit* und fasst die Rechenschwäche als physiologische Störung auf. Die Annahme einer *„minimalen zerebralen Dysfunktion (MCD)“*, aufgekommen Ende der 60er Jahre – also einer nicht weiter nachweisbaren Beeinträchtigung des

Gehirns, auf die ausgehend von manifesten Hirnschädigungen ‚rückgeschlossen' wurde, – lag auf dieser Linie.

Die diversen medizinischen Konzepte geben aber implizit oder explizit wenig bis nichts her, wenn Schüler wegen einer *„Störung im Lernprozess arithmetischer Inhalte […] einer Förderung jenseits des Standardunterrichts bedürfen"* (Lorenz/Radatz 1993).
Wie oben unter 1. b) erwähnt, kennt in Sachen Dyskalkulie auch die bayerische Schulberatung Schüler, die „in systematisierbarer Art und Weise Fehler machen" – welchen man daher auf die Schliche kommen kann, wenn man ihre fehlerhafte Logik entdeckt. Ein solcher Ansatz hebt richtigerweise nicht vom Gegenstand des Rechnens ab, um auf dem ‚langen Arm eines Chromosoms' oder sonst wo zu landen.

Es spricht also vieles dafür, die Rechenschwäche als *Folge subjektiver Algorithmen* zu begreifen. Vielleicht ist der Sachverhalt leichter zu verstehen als sein Begriff. Nehmen wir folgende Rechenfehler. Auf den ersten Blick erscheinen sie sinnlos.

34 – 5 = 31 **14 + 23 = 64**

Die Fehleranalyse durch diagnostische Nachfrage bei den entsprechenden Schülern ergibt aber etwas anderes.
Im ersten Beispiel erklärt das Kind, es habe doch *„das Kleinere vom Größeren abziehen"* müssen, also **5 – 4 = 1** gerechnet. Und die zweite Rechnung folgte einer *„Regel erst innen und dann außen"*, also **4 + 2 = 6** bzw. **1 + 3 = 4**.
In beiden Fällen haben die Kinder nicht einfach nur falsch gerechnet, sondern eine missverstandene oder hausgemachte Logik angewandt – eben einen *„subjektiven Algorithmus"*. Ein rechenschwacher Drittklässler äußerte sich zum Beispiel so: *„In Mathe musst du die Rechenregeln kennen. Es kommt immer was raus. Wenn du die Regel nicht kennst, musst du dir eine ausdenken."*
Ein Siebtklässler, der das Ausrechnen-Müssen nach längerer Schulerfahrung bereits als Pflicht verinnerlicht hat und dem dazu ein Taschenrechner zur Verfügung steht, dachte sich den Reim des Grundschülers, nach dem „immer was rauskommt", in folgender Rechnung fort:
Aufgabe: Kartoffeln enthalten 2,2% Eiweiß. Wie viel Gramm Kartoffeln müsste man essen, um 11 Gramm Eiweiß aufzunehmen?
Rechnung: 11 – 2,2% = 8,8 g
Antwort: Man muss 8,8 Gramm Kartoffeln essen, um 11 Gramm Eiweiß zu haben.

Nicht wenige Leser dieser Zeilen können vermutlich aus ihrer eigenen Schulgeschichte heraus nachempfinden, wie mühsam und reich an Tücken der Prozess der mathematischen Abstraktion oft sein kann. Schon für den Erstklässler stellt das Erfassen des Zahlbegriffs ein Ensemble kognitiver Fertigkeiten dar: Die Ordnungszahl muss von der Menge (einschließlich ihrer Invarianz) unterschieden werden, die Ziffer vom Zahlwort und seinen sprachlichen Hürden (z.B. der Inversion zweistelliger Zahlen), Teilmengen müssen gebildet und kombiniert werden, die mathematische Operation muss sich vom zählenden Rechnen und der Anschauung lösen und mehr.
In diesen gedanklichen Prozess können sich also stets Fehler einschleichen, die in vielen Fällen im Unterricht oder zu Hause behebbar sind. Wenn sie sich jedoch zu einem Tohuwabohu in der Privatlogik des Kindes verwirren, wenn Misserfolge und die „Angst vor Mathe" ein Übriges tun,

dann entsteht ein besonderer Handlungsbedarf, der sich nicht in vermehrtem Üben oder herkömmlicher Nachhilfe erschöpft.
Hier muss es nämlich gelingen, die Fehlerquellen im Gedankengang des Kindes, seine *subjektiven Algorithmen*, aufzuspüren und zu korrigieren. Die Kenntnis von Fehlertypen und formelle Tests sind durch eine individuelle Fehleranalyse zu ergänzen, die am besten mit der *Methode des lauten Denkens* erfolgt – eine Interview-Technik, die dem Kind hilft, seinen fehlerhaften Rechenweg zu erläutern.

3. ‚Schulinduzierte Lernstörungen'

Und dies ist leichter gesagt als getan. Denn zunächst einmal wäre ja zu fragen, warum der reguläre, lehrplangemäße und professionell erteilte Unterricht die von der Fachwelt geschätzten vier- bis achthunderttausend Schüler mit Schwächen in der *Numeracy* und *Literacy* nicht schlicht erübrigt, bevor man ihm – zusammen mit weiteren Maßnahmen – ein Mandat auf Behebung dieser Schwächen erteilt.
Außerdem wird aus den bisherigen Ausführungen schon klar, dass die verbreiteten bio- und pathologischen Erklärungsansätze einen kritischen Blick auf das deutsche Schulsystem *selbst* im Kern gar nicht vorsehen. (Und vielleicht sollte ich anmerken, dass das anderswo nicht anders ist: Denn in der „International Classification of Diseases, ICD" sind die Namen der ‚Kinderkrankheiten', die erst beim Unterrichtsbesuch auftreten bzw. auffallen, alle verzeichnet.)

Trotz ihrer Popularität entbehren solche Erklärungen allerdings nicht gewisser Widersprüche, die entweder zwischen den Zeilen durchscheinen oder auch deutlicher sichtbar werden.
So bekunden Klicpera et al. zwar *„Skepsis in Bezug auf Fördermaßnahmen […], die nicht direkt an der Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeiten […] ansetzen, sondern andere Teilleistungsfunktionen fördern wollen, die dem Lesen und Schreiben zugrunde liegen sollen"* (I, 282). Da für die Autoren aber *„der Nachweis des Einflusses genetischer Faktoren […] gelungen"* (I, 168) ist, andererseits *„das Lesen und Schreiben selbst – als [historisch] relativ spät erworbene Fähigkeit des Menschen – wohl kaum genetisch vererbt sein kann"* und sich ihnen *„natürlich die Frage [stellt], welche Eigenschaften eigentlich vererbt werden"* (I, 171), kennen sie dann doch wieder *„Teilleistungsfunktionen, die dem Lesen und Schreiben zugrunde liegen"*. Als da wären *„Schwierigkeiten der motorischen Koordination, die wiederum durch Schwierigkeiten bei der Verarbeitung sehr rascher Übergänge verursacht werden"* (ebd.). oder auch *„abweichende Verarbeitung visuell-auditiver Informationen im Gehirn"* (166).
Und genau an diesen vermeintlichen Subfunktionen der Alphabetisierung setzen doch allerlei bewegungs- und wahrnehmungsorientierte „Trainings- und Therapiemethoden" an, die „keinerlei seriösen Wirksamkeitsnachweis" (Uni Marburg, s.o.) besitzen sollen.

Geradezu ein Fall für den eingangs zitierten Verwechslungskünstler sind die folgenden Aussagen: *„Besondere Beachtung im Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hat auch die Morphologie des Corpus Callosum [Verbindung der Hirnhälften] gefunden"*, nämlich *„im Sinne einer geringeren Ausbildung dieser Faserverbindungen […] Neuere Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass sich aufgrund der Lesefähigkeit […] die Hirnorganisation […] verändert"* (I, 176f.).
Was für die Anatomie gilt, wiederholt sich bei der Informationsverarbeitung: *„Allerdings können Abweichungen der messbaren Gehirnreaktionen auf Leseaktivitäten nicht ohne weiteres als*

Ursache der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aufgefasst werden. […] Daher sind Abweichungen zunächst einmal primär Folge dieser Schwierigkeiten.“ (I, 179)
Ähnliches beim Rechnen: *„Dyskalkulische Kinder und Jugendliche zeigten in verschiedenen [zerebralen] Gebieten ein vermindertes Volumen an grauer Substanz.“* (II, 71) Umgekehrt waren *„Leistungssteigerungen [nach fünfwöchigem Training der Zahlenraumvorstellung] von neuroplastischen Veränderungen begleitet“* (II, 73).
Da heißt es also aufpassen bei der Frage, wann man die neurologischen Befunde „ohne weiteres“ als Ursache der jeweiligen Lernstörung oder als ihr Gegenteil, nämlich „zunächst einmal primär“ als Folge derselben interpretieren soll. Die Antwort dürfte auf ein eindeutiges Je-Nachdem hinauslaufen.

Neben den grauen Zellen kommen aber durchaus weitere ‚Faktoren‘ der Lernschwächen in Betracht, darunter auch der Unterricht selbst:
„Es ist anzunehmen, dass sowohl individuelle Faktoren (geringe Lernvoraussetzungen) als auch eine mangelnde Unterstützung in der Familie und schließlich ein für das Kind unzureichender Unterricht zusammenwirken.“ (I, 165)
„Die Erklärungsansätze für das Auftreten von Rechenstörungen sind genauso vielschichtig […]: Störungen und/oder Entwicklungsverzögerungen spezifischer kognitiver Komponenten […] unzureichende pädagogisch/didaktische Maßnahmen […]“ (II, 231)
Es gibt inzwischen sogar die Rede von der *„didaktogenen Dyskalkulie“*, womit zum Ausdruck kommen soll, dass spielerische Methoden, falsche Gegenständlichkeit, unverstandene Regelbildung u.Ä. den Lernprozess behindern, sodass nicht nur rechenschwache Kinder *„dann nicht durch, sondern trotz des Mathematikunterrichts lernen“* (II, 182).
An dieser Rede ist einerseits etwas dran, und wer möchte, kann zu den Eigenarten der ‚kindgemäßen‘ Pädagogik und Didaktik im Aufsatz Nr. II etwas nachlesen. Andererseits hat es mit der bloßen Erwähnung des ‚Faktors Schule und Unterricht‘ als einer der „vielschichtigen Erklärungsansätze“ auch schon meist sein Bewenden. Was es damit im Einzelnen auf sich haben könnte, interessiert neben dem Mainstream der Wissenschaft auch die Mehrzahl der pädagogisch Tätigen nicht wirklich. Umgekehrt, und das habe ich selbst schon erlebt, werden die meisten Leute vom Fach wohl scharfen Protest erheben, wenn jemand ihrer Berufstätigkeit einen Beitrag zu einer *„schulinduzierten Kognitionsstörung“* nachsagt – wie es der oben genannte *Reader* zur Rechenschwäche in pointierter Weise tut (www.rechenschwaecheinstitut-volxheim.de/zdm.html; *zuletzt 24.6.16*).
Dass unser herkömmliches Bildungswesen eine Ursache von Lernschwächen darstellen könnte, dieser Verdacht verstößt derart gegen das gewohnte Denken über die Rolle und Aufgabe der Schule, dass er diesem nachgerade absurd und weltfremd erscheint: Natürlich, so die verbreitete Auffassung, macht die Schule ‚Fehler‘, wer täte das nicht, natürlich löst sie bei weitem nicht alle Erwartungen ein und vielleicht ist sie auch zu ‚selektiv‘ – aber als grundsätzliches Mittel der Bildung nachwachsender Generationen steht sie doch wohl außer Zweifel. Wie sollte diese denn bitteschön sonst vonstattengehen?

Dabei würde die mittel- oder unmittelbare Berufserfahrung vieler Lehrkräfte eigentlich schon ausreichen – oder es könnte das Entsprechende bei Autoren wie Sabine Czerny: Was wir unseren Kindern in der Schule antun, München 2012, nachgelesen werden –, um folgende nicht nur in Bayern übliche Unterrichtstradition richtig einzuordnen.

War und ist es denn ernsthaft ein Problem in der Grundschule, wenn angesichts des massiven Elternwunschs nach einer gymnasialen Einstufung immer ein gewisser Prozentsatz jeder Klasse den vorgesehenen Stoff nur unzureichend beherrscht und damit der Haupt- oder Mittelschule erhalten bleibt? Kamen und kommen nicht sogar Schulräte gelegentlich in die Klassen mit hohen Übertrittsprognosen, um die Lehrkräfte, denen sie Beurteilungen ausstellen, auf das ‚Ausschöpfen der Notenskala' hinzuweisen? (Und sollte das in Zeiten, in denen ‚individuelle Förderung' zum angesagten Begriff avanciert ist, schulpolitisch nicht mehr ganz korrekt sein, dann galt das immerhin noch bis gerade eben.) Könnte es überdies so sein, dass solche Vorgänge nur ein besonderer Ausdruck der allgemeinen Organisation einer Bildung sind, die eine gesellschaftliche Selektionsfunktion zu erfüllen hat und dies auch will?
Denn, so lehrt es das Neue schulpädagogische Wörterbuch, München 1993: *„Bildlich gesprochen ist die Schule einem großen Rüttelsieb vergleichbar, das zwischen den Generationen angeordnet ist und den Zugang zu beruflichen Positionen, sozialem Prestige und materiellem Erfolg steuert. […] Steuerungsmittel sind in erster Linie die Zensuren und Abschlüsse, die jeweils bestimmten Öffnungen des Siebes zugeordnet sind."* Wenn also – man erinnere sich an den KMK-Beschluss von 2007 (s. P. 1. b) – *„Noten oder vergleichbare Formen der Leistungsbewertung für die Schullaufbahn, den Lebensweg und die Berufschancen maßgeblich sind"*, dann fallen beim Rütteln eben Späne.
Dabei purzeln bei nicht wenigen Schülern auch die Buchstaben und Zahlen munter durcheinander, deren Ordnung, wie im letzten Abschnitt gesehen, auf eine individuelle Art und Weise gelernt werden müsste, die mit einer Gleichbehandlung unter dem Druck der Zeit und der Noten nicht kompatibel ist.
Daher dürften also auch die auf mehrere Millionen geschätzten ‚funktionalen Analphabeten' rühren, mit denen ein Gutteil der ‚Legastheniker' eine Schnittmenge bildet. Insofern sie nicht zugewandert sind, werden sie sich ihre spezifischen Kompetenzen unter den Bedingungen der Schulpflicht auch in der zugehörigen Institution erworben haben. Und wenn der vierte bis fünfte Teil der Schuljugend über die Rechenkünste der Grundschule nicht hinauskommt, obwohl er noch mindesten fünf Jahre länger mathematisch unterwiesen wird, dann wird im Umkreis dieses Vorgangs wohl auch die Genese der Dyskalkulie angesiedelt sein.
Dass wegen dieser ‚schulinduzierten' Defizite die *„Qualifikationsfunktion"* des Unterrichts mitunter leidet, von der *„die Arbeitswelt […] erwartet, dass neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Kenntnisse in wenigstens einer Fremdsprache […] vermittelt werden"* (Wörterbuch, ebd.), wird zwar allerseits beklagt, ist aber als Begleitumstand des Selektionsauftrags an die Schule nicht zu vermeiden.

Darüber weiter nachzudenken, wäre der Sache nach angezeigter, als der Ätiologie zentralnervöser und entwicklungsbiologischer Lernstörungen nachzusteigen und diese damit als *außer*ordentliche, der zufälligen Physis geschuldete *Ab*weichungen von einem ansonsten dem Nachwuchs verpflichteten, nützlichen und gelingenden Bildungsprozess zu begreifen.
Letzteres scheint die vorherrschende Auffassung zu sein, die – obwohl nur von ideeller Natur – vor allem für schwache Schüler nicht ganz ungefährlich ist. Wer es nämlich in Verhältnissen, die angeblich für ihn da sind, nicht bringt, der gilt gemeinhin den anderen, die mehr daraus machen, und dann auch sich selbst – als Versager. Ob es den Betroffenen hilft, sich stattdessen in dem psychologischen Trost einzurichten, kein *Loser*, sondern ein quasi-medizinischer Fall zu sein, sei dahingestellt.

zurück zum Inhalt

IX.

Volksvertreter „im Dialog mit der Wissenschaft“ über die Rechenschwäche – Noch eine Wechstabenverbuchslung (2014)

> „Mögen Professoren ihre Diskurse veranstalten, über die mutmaßliche Pathogenese von Lernschwächen entscheiden letztlich die zuständigen Staatssekretäre.“

Eigentlich steht im Aufsatz Nr. VIII vom März 2014 „Legasthenie und Dyskalkulie – Drei Anmerkungen zu einer schulischen Wechstabenverbuchslung“, aus dem dieses Zitat stammt, alles Wesentliche drin, was ich in der Sache derzeit und absehbar mitteilen kann. Den interessierten Leser bitte ich daher der Einfachheit halber um die Mühe, dies dort (noch einmal) nachzulesen. Da sich aber neben den Staatssekretären neulich auf Anregung der „Grünen“ auch der Bildungsausschuss des Bayerischen Landtags der Zahlenschwäche seiner Schuljugend angenommen hat, will ich ein paar Gedanken des Artikels daran aufhängen.

Das online-Magazin des Landtags teilt zum „Fachgespräch Dyskalkulie“ Folgendes mit (16.10.14): *„Handelt es sich bei Dyskalkulie um eine neurobiologische Erkrankung oder um eine bloße Entwicklungsverzögerung beim Rechnen mit Zahlen und Größen? Im Dialog mit der Wissenschaft versuchten die Mitglieder des Bildungsausschusses, sich dem komplexen Thema weiter anzunähern und politische Konsequenzen für den Schulalltag daraus abzuleiten. Denn im Gegensatz zu einer Lese- und Rechtschreibschwäche sind anhaltende Schwierigkeiten beim Rechnen bislang nicht geregelt.“*
Eigentlich wollte die Pressestelle ausdrücken, dass Lese- und Rechtschreibschwächen (LRS) *schulrechtlich anders* (und nicht nicht) geregelt werden als Rechenschwierigkeiten, die bisher keinen Notenschutz genießen. Warum das so ist, erklärt mein erwähnter Aufsatz kurz so: „Während legasthenen Kindern die LRS nicht mehr zum Hindernis ihrer sekundären oder tertiären Bildung gemacht und hierin der entsprechenden Elternlobby nachgegeben [wurde], bleibt dies eine Ausnahme, die deshalb nicht auf weitere Fächer ausgedehnt [wird], weil sonst die Auslesefunktion der Schule insgesamt Schaden nähme. Notenaussetzung in Deutsch und den Fremdsprachen und dann noch in Mathematik und überall dort, wo gerechnet werden muss – da gäbe es beim Zugang zur höheren Bildung glatt kein Halten mehr.“
Dies ist der bildungspolitische Klartext zum „komplexen Thema“, dem sich die Abgeordneten „im Dialog mit der Wissenschaft“ „weiter anzunähern“ versuchten. Entsprechend sah der dann aus:

Den Anfang machte Gerd Schulte-Körne, Professor für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Uniklinikum München. Er *„führte Dyskalkulie auf eine genetische Disposition zurück. ‚Das ist eine Erkrankung‘ – folglich müsse es im Sinne einer Inklusion auch die Möglichkeit geben, ‚mit ausgeprägter Rechenschwäche Abitur zu machen‘. Er plädierte dafür, die Mathematik-Note im Abiturzeugnis in solchen Fällen ganz einfach wegfallen zu lassen.“* (merkur-online 17.10.14)
Der Professor argumentiert durchaus konsequent. Den Erfolg, der ihm in Sachen Legasthenie zugestanden wurde – das bayerische Kultusministerium anerkennt sie tatsächlich als „genetische Disposition“ –, fordert er jetzt eben auch für die andere von ihm wissenschaftlich betreute ‚Kinderkrankheit‘ ein. Wenn ihm die Schulbehörden einen schriftsprachlichen Gen-Defekt *„auf den*

Chromosomen 1, 2, 3, 6, 15 und 18" (Schulte-Körne) im Grundsatz abkaufen, warum dann nicht auch einen ähnlich gelagerten bezüglich des Rechnens?
Weil es aber in Landtagsausschüssen nicht um die Folgerichtigkeit oder den Wahrheitsgehalt von Argumenten geht, sondern um ihre opportune Verwendung für die jeweiligen Interessen, fand das „Fachgespräch" mit dem Professor in folgender Entgegnung auch schon sein inhaltliches Ende: *„Deutlich wurde bei der Anhörung, dass die Fachwelt zerstritten ist."* (a.a.O.) Es gebe *„kein einheitliches Bild in der Ursachenforschung"* (online-Magazin).
Das ist der Sache nach natürlich kein Einwand gegen Schulte-Körne. Er könnte bei allem Streit ja richtigliegen und überdies ist sich die Fachwelt auch bezüglich der LRS reichlich uneins. Aus dem Fakt der Uneinigkeit *selbst* können also keine entgegengesetzten Antworten auf den Vorschlag resultieren, die „Note im Abiturzeugnis einfach wegfallen zu lassen".

„Volker Ulm, ein von der CSU als Sachverständiger benannter Professor für Didaktik der Mathematik an der Uni Bayreuth, warnte vor diesem Schritt. […] Die Frage, ob der Staat einem Kind, das 100 Milliliter nicht von einem Liter unterscheiden könne, ‚den Weg zum Abitur ebnen' solle, beantwortete er mit Nein." (merkur-online) Wer 100 Milliliter für eine Maß hält, den sieht der Professor vermutlich am Ausschank oder als Bedienung auf dem Oktoberfest besser aufgehoben als im Gymnasium. Ob er das auch für reifegeprüfte Abgeordnete so sähe, die bei der Aufgabe, Zentiliter in Kubikmillimetern auszudrücken, an ihre Grenzen kommen, lässt sich nur spekulativ beantworten. Und zur Frage, ob der Staat einem Schüler, der *Liter* mit *langem i* und *doppeltem t* schreibt, „den Weg zum Abitur ebnen" solle, würde er sich wahrscheinlich fachlich nicht äußern wollen.

Einspruch Nummer drei lautete so: *„Besser als Noten-Nachlass seien Förderprogramme."* (Prof. Ulm, a.a.O.) *„Den Wert einer professionellen Didaktik und Förderarbeit unterstrich Ruth Dolenc-Petz, Seminarlehrerin für Förderlehrer. Bei der Dyskalkulie gebe es kein einheitliches Bild in der Ursachenforschung, allerdings mache die frühe Förderung der Kinder ganz viel aus."* (online-Magazin)
Dieses vermeintliche Argument – sprachlich als Vergleich („besser als") oder Entgegensetzung („allerdings") ausgedrückt – bemüht die Unterstellung, man müsse sich zwischen Notenaussetzung und Förderung entscheiden. Wie wäre es denn mit der Kombination von beidem: den Notendruck wegnehmen *und* gleichzeitig die Schwächen beheben? Bei der LRS ist das sogar gängige Praxis. Nur weil es um die Abwehr dieses Nachteilsausgleichs in Mathematik geht, verfängt die argumentative Volte, Notenschutz gegen Fördermaßnahmen auszuspielen.

Ein letzter Einwand wurde dann schon fast geständig: *„Da mathematische Fähigkeiten auch in anderen Fächern, etwa Physik, Chemie, Rechnungswesen etc., notwendig sind, besteht bei den Abgeordneten Konsens, dass ein Notenschutz bei Rechenschwäche die Grundsätze der gleichen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung verletzen würde."* (online-Magazin)
Der Vollständigkeit halber sei letztmals darauf hingewiesen, dass die Verwendung des kausalen Bindeworts *da* auch hier einen schlussfolgernden Zusammenhang nur vortäuscht. Man vergleiche mit diesem Satz: *Da* schriftsprachliche Fähigkeiten auch in anderen Fächern, etwa Englisch, Französisch, Geschichte, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Rechnungswesen etc., notwendig sind, besteht bei den Abgeordneten Konsens, dass ein Notenschutz bei Lese-Rechtschreibschwäche die Grundsätze der gleichen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

nicht verletzt. (Gleichbehandeln, wenn schon, könnte man Schüler außerdem auch dadurch, dass man ihnen das Lernen unter dem Diktat der Noten ganz vom Hals schafft.)

Die Uneinigkeit der Fachwelt, Förderung statt Notenaussetzung oder der Gleichheitsgrundsatz – was sich als Begründen und Schließen vorträgt, erweist sich als Bebilderung einer politischen Absicht. Und der entsprechende akademische „Dialog“ ist der Versuch, dieselbe wissenschaftlich zu zieren. „Konsens“ der respektiven Volksvertreter besteht derzeit also darin, dass man ein selektives Schulsystem nicht halten kann, wenn man ihm seine Sortierungsinstrumente in zu großem Umfang entzieht. Das war ja schon oben zu lesen. Diese Willensbildung kommt offensichtlich mit intellektuellen Mitteln zurecht und zustande, die das Verwechseln von einem X mit einem U nicht ausschließen.

***

Ein kleines Postskriptum:

In einer „Handreichung“ vom Januar 2016 hat das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in der Angelegenheit noch einmal nachgelegt: *„Im Gegensatz zur Lese- und/oder Rechtschreibstörung, die nur einen Teilbereich des Faches Deutsch und der Fremdsprachen betrifft, wirkt sich die Rechenstörung […] auf das Fundament des Faches Mathematik als Ganzes und auch auf andere Fächer aus: Die vier Grundrechenarten sind ebenso betroffen wie das sachstrukturelle Rechnen. Bei einer zur Lese- und/oder Rechtschreibstörung analogen Berücksichtigung der Rechenstörung wäre die Notengebung im Fach Mathematik nicht mehr möglich.“*
Na und, könnte man wieder ganz erbbiologisch fragen. Was kann denn der kleine Max dafür, dass ihm sein Genom keine Schreib-, sondern eine Rechenstörung eingetragen hat und dass nur Erstere in Bayern als Krankheit mit Notenschutz gilt, Zweitere aber als unverträglich mit der schulischen Auslese?

Nur in der Grundschule gibt es hiervon eine kleine Abweichung: *„Die Lehrerkonferenz kann entscheiden, dass in begründeten Einzelfällen aus pädagogischen Gründen auf eine Bewertung der Leistungen durch Noten zeitweilig verzichtet wird.“* Was aber seinen Preis hat: *„Bei einem Verzicht auf die Leistungsbewertung durch Noten im Fach Mathematik in Jahrgangsstufe 4 kann die Eignung für den Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums nicht festgestellt werden.“* (ebd.)
Offenbar ist nur bei der Hauptschule die ‚Eignung‘ auch ohne Noten festzustellen. Mögliche Folgen davon sind im „Expertenbeitrag“ von Prof. Schulte-Körne gleich im Anschluss an die „Handreichung“ nachzulesen: *„Britische Längsschnittstudien zeigten, dass schwache Rechenleistungen gravierende Folgen für die berufliche Entwicklung haben können. Jugendliche mit schwachen Rechenleistungen verließen die Schule oft früh und erwarben häufig nur einen geringen oder gar keinen Schulabschluss. Mit 30 Jahren hatten sie seltener eine Berufsausbildung abgeschlossen, waren häufiger arbeitslos, erhielten niedrigere Stundenlöhne und waren öfter in Kontakt mit der Polizei gekommen als Gleichaltrige mit durchschnittlichen oder guten mathematischen Fähigkeiten.“*
Das gilt aber vermutlich nur für England und ist die Strafe für den *Brexit*.

zurück zum Inhalt

X.

Die freie Presse enthüllt: SARS in Singapur –

Wie einer Stadt der Mundschutz auf die Nase gebunden wurde (2016 [2003])

> „Das Schwere Akute Respiratorische Syndrom (SARS) ist eine atypische Lungenentzündung, die erstmals im November 2002 in Südchina beobachtet wurde. Der Erreger war ein bis dahin unbekanntes Coronavirus. Der einzige größere Ausbruch war die Pandemie 2002/03 mit knapp 1000 Todesopfern.“ (Wikipedia)

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre war ich erstmals Beisitzer einer mündlichen Prüfung zum Qualifizierenden Hauptschulabschluss im Fach Sozialkunde. Thema waren u.a. die beiden deutschen Staaten, von denen einer – und das galt schon als Prüfungsleistung – mit drei Buchstaben abgekürzt, der andere aber mit allen Namensbestandteilen genannt werden sollte. Auf die Frage, was der DDR alles vorzuwerfen sei, lautete eine im vorbereitenden Katalog aufgelistete Antwort: *„Dass die Schüler dort die Bundesrepublik Deutschland kritisieren müssen“*; der Begriff *„beschimpfen“* wurde ebenfalls akzeptiert.
Nun richten sich Schüler in Prüfungsdingen gewöhnlich nach den Vorgaben, aber wenigstens die zuständigen Lehrkräfte hätten bemerken können, dass dieser Vorwurf an die DDR der Logik nach auf seine Urheber zurückfallen müsste, denn sie hielten ihre Schüler ja selbst dazu an, zum Zweck einer guten Note das andere Deutschland mit Kritik zu überziehen.

Vom Maßstab des *Systemvergleichs*

Warum dieses Offensichtliche nicht weiter auffällt, liegt an dem Zweck, mit dem solche sog. *Systemvergleiche* angestellt wurden und werden. Der Vergleich soll da nicht einfach Unterschiede und Identitäten ermitteln, sondern für bestimmte staatliche Systeme anhand dieser Tatbestände eine Belobigung oder Verurteilung vornehmen, welche ihren Bezugspunkt in einem Dafür- bzw. Dagegensein haben, das nicht weiter begründet werden muss.
Nur so erklärt es sich, dass mehr als 90 Prozent Wählerstimmen für den Kandidaten der sozialistischen Einheitspartei dem Wahlvorgang Hohn sprachen, ohne dass er genauer zu analysieren gewesen wäre, wohingegen derselbe Anteil auf dem Parteitag einer demokratischen Volkspartei dem gewählten Vorsitzenden zur Ehre gereicht.
Wo Kita (West) und Krippe (Ost) sich irgendwie beide um die Kleinen kümmer(te)n, traf Letztere der Verdacht, sie solle den Staatseinfluss auf den Nachwuchs gewährleisten, was selbstredend als schlecht galt, während für Erstere inzwischen mehr staatliche Einmischung in die Erziehung von Migrations- und Harz-IV-Kindern gefordert wird, was umgekehrt als gut und wünschenswert gilt. ‚Drüben‘ war der Alltag eben „grau“ und die Freizeit „organisiert“ bzw. ein „Ventil“ – auch wenn sich Gleiches oder Ähnliches durchaus auch vom Westen sagen ließ.

Denn dem systemvergleichenden Maßstab der Abweichung gilt das *Gleiche* nicht als dasselbe, und wenn etwas *anders* ist, liefert es damit schon ein Indiz des Kritikablen. Diesem Muster folgend konnten vom Hauptschüler bis zum Regierungssprecher alle, die es wollten, ein profundes Urteil über den verwerflichen Osten und seine ‚Unrechtsregime‘ abgeben (und dürfen noch heute in der Einbildung leben, letztlich seien diese am Mangel an westlicher Demokratie gescheitert).

Mit dem Abgang der östlichen Systemalternative hat dieses Vergleichswesen eine gewisse Zäsur zu verzeichnen, ohne dass es dadurch aus der Welt gekommen wäre. Eine Randnotiz dazu stellt ein Vorgang dar, der mir angesichts der SARS-Pandemie in Singapur aufgefallen ist. Ich gebe ihn zunächst so wieder, wie ich ihn 2003 an der Pinnwand im Lehrerzimmer dokumentiert und kommentiert habe.

***

Zu zwei Artikeln in der Süddeutschen Zeitung (Originaltexte *mit Kommentaren in Schrägschrift und eckigen Klammern*):

Singapur: „Es besteht kein Grund zur Panik“, Von M. K., SZ vom 17. März 2003

Am Sonntag war die Welt aus Singapurer Sicht noch in Ordnung. *[Doch die Reporterin blickt schon hinter die Kulissen der Politik des Schönredens und macht so ihre Andeutungen.]* „Die Killergrippe“ stellte anderswo eine große Bedrohung dar, wenn man der Straits Times glauben wollte. Die mysteriöse Krankheit, so hielt die Schlagzeile auf der Titelseite fest, dehne sich über Asien aus und fordere weitere Todesopfer. Vor Reisen nach Hongkong, Vietnam und in die südchinesische Provinz Guangdong wurde in Einklang mit der WHO eindringlich gewarnt. Die tonangebende Zeitung im südostasiatischen Stadtstaat interviewte Leute, welche des Geschäftes wegen trotzdem in die Seuchengebiete reisten, und zitierte den Präsidenten der Familienarztvereinigung: „Die atypische Lungenentzündung ist keine neue Krankheit. Die Krankenhäuser haben ähnliche Fälle in der Vergangenheit erfolgreich behandelt.“ Die jüngsten Fälle seien isoliert. 16 Patienten sind bis am Wochenende offiziellen Angaben zufolge in Singapur mit akutem Atemwegssyndrom (SARS) eingeliefert worden. „Es besteht kein Grund zur Panik“, erklärte der Arzt der Nation.

Natürlich kam die Straits Times nicht darum herum, zu berichten *[was sie wohl gern verschwiegen hätte]*, dass ein Singapurer Arzt die Epidemie vermutlich via New York nach Frankfurt getragen hatte. Weitere Angaben zu dem Patienten blieb die Zeitung indes schuldig. Kein Wort darüber, dass der 32-Jährige – nichts ahnend – an einem Medizinkongress in den USA teilgenommen und sich in Begleitung seiner schwangeren Frau auf dem Heimflug befand.
[Zum Vergleich die originalen Zitate, die die „tonangebende Zeitung“ angeblich „schuldig blieb“:
“The SIA flight from New York was detained after the Singapore Health Ministry alerted the airline yesterday that a Singaporean doctor who had symptoms of the illness was on board.” “The doctor, who was travelling between New York and Frankfurt with his pregnant wife and mother-in-law, had gone to America on Tuesday for a medical conference, after treating one of the Sars patients here early this month.”*]*
Das hätte die *[„nichts ahnende“]* Leserschaft womöglich in Alarm versetzt, und der würde dem touristischen wie dem wirtschaftlichen Klima schwer schaden. Singapur, der Ministaat mit seinen vier Millionen Einwohnern, lebt schließlich ganz gut davon, dass er eine Drehscheibe für ganz Südostasien ist, weil er weltweit als Muster von Effizienz und Ordnung gilt.
[Kein Wunder also, dass dieses Geltungsbedürfnis, von dem ein Ministaat „ganz gut“ lebt, den Kommerz vor die Gesundheit stellt und die Lage mit „Tipps“ beschönigt:]

Tipps, wie das Schlimmste zu verhindern ist, haben in den letzten Tagen die Zeitungsspalten gefüllt. Sie liefen darauf hinaus, Menschenansammlungen in den Seuchengebieten zu meiden, sich die Hände häufig zu waschen und viel Wasser zu trinken. Die weißen Atemschutzmasken aber, zu denen Asiaten gerne greifen, um sich vor Abgasen und Viren zu schützen, nützten nichts.
[Auch hier ein Vergleich mit dem Original: Diese Empfehlungen wurden zwar gemacht, davor aber stand etwas, was die Reporterin aus Gründen ihrer Beweisabsicht ‚leicht kürzen' musste: "Is atypical pneumonia dangerous? Pneumonia is a serious infection that can potentially lead to death in some cases. So far, the Singapore cases are stable and no one has died. What can I do to prevent myself from catching this? Avoid travel to the affected places *(etc.)*". *Dann die rhetorische Schlussfigur des Artikels:]* Das wurde den Singapurern fest auf die Nase gebunden.

[Zehn Tage später:]

Singapur und die Seuche: Eine Stadt trägt Mundschutz, Von M. K., SZ vom 28. März 2003

[Die phantasievolle Schlagzeile zeigt an: Von der neulich noch ‚enthüllten' offiziellen Politik der Abwiegelung, Panikvermeidung sowie Volksveralberung („auf die Nase gebunden") ist bei der Reporterin nun nicht mehr die Rede – natürlich ohne dass sie hier einen Fehler einräumen würde. Das drastische Eingreifen des Stadtstaats gerät allerdings erneut zum Anlass eigenartiger Andeutungen.]

In dem südostasiatischen Stadtstaat, in dem Vater Staat nichts dem Zufall überlässt *[abgesehen vom Arzt, der „die Epidemie nach Frankfurt trug"]*, geht man das Problem SARS an wie alle Sicherheitsrisiken: mit rigiden Maßnahmen. *[Stilistischer Schnitt und Kameraschwenk:]*

Die Trauernden trugen weiße *[„fest auf die Nase gebundene"]* Gesichtsmasken. Es waren nur zwanzig an der Zahl, die im Mount Vernon Krematorium von Joseph Mock Abschied nahmen. Die nächsten Angehörigen fehlten. Den Anwesenden blieb ein letzter Blick auf den 50-Jährigen verwehrt. Versiegelt in zwei Leichensäcken trat er seine letzte Reise an.
Sein Tod jedoch hatte am Mittwoch ganz Singapur erschüttert. Joseph Mock war nämlich das erste Opfer, das die mysteriöse Lungenkrankheit namens SARS im südostasiatischen Stadtstaat forderte. Seine Frau und seine Mutter liegen auf der Intensivstation, Atemmaschinen halten sie am Leben. Die Tochter sei über den Berg, heißt es aus dem Tan Tock Seng Hospital, das derzeit nur eine Kategorie von Patienten kennt: Jene mit SARS - und die Angst, dass die unberechenbare Krankheit weiter um sich greift. Ärzte und Krankenschwestern stellen bereits die Hälfte aller Patienten.

Singapur versucht die Gefahr mit Sicherheitsmaßnahmen zu bannen. „Wenn ein Land die lebensbedrohliche Lungenkrankheit einzugrenzen vermag", sagt Gesundheitsminister Lim Hng Kiang, „ist es unseres". *[Der Minister zitiert hier zwar einen Sprecher der WHO, das verdient aber nicht der Erwähnung. Der Leser darf ruhig Eigenlob vermuten.]*
Der Inselstaat ist mit einer Fläche von 639 Quadratkilometern und rund vier Millionen Einwohnern überschaubar – und wird von der Regierung gemanagt wie ein Konzern. *[Was – offenbar selbstredend – irgendwie nicht in Ordnung ist.]*
Vater Staat überlässt nichts dem Zufall, schon gar nicht, wenn etwas die Leistungsbilanz zu trüben droht: *[Die Leistungsbilanz an erster Stelle, das scheint der kritischen Journalistin höchst bemerkenswert zu sein. Kennt sie denn viele Staaten, wo das irgendwie anders wäre?]* Obwohl

klein und ohne natürliche Ressourcen weist Singapur heute ein Bruttosozialprodukt pro Kopf aus, das mit umgerechnet 21.500 Euro leicht höher liegt als in Deutschland. *[Mehr Pro-Kopf-Produkt als die Bundesrepublik? Da stimmt doch etwas nicht. Tatsächlich:]* Strenge Gesetze halten das Volk in Reih und Glied – und auf Erfolgskurs. Das hat dem Stadtstaat auch den Namen „Singapur GmbH“ beschert. *[Auch das scheint – wieder ohne weitere Begründung – einen Mangel auszudrücken. Vermutlich einen an Freiheit.]*

Als wäre der Krieg im Irak nicht schlimm genug, droht nun auch noch diese rätselhafte Epidemie, die keiner bekannten Menschen- oder Tierkrankheit entspricht, auf das Handelsvolumen, das Investitionsklima und die Zahl der Touristen zu drücken. *[Man weiß ja schon: Auf die Idee, dass der Virus zunächst mal auf die Volksgesundheit „drückt“, käme in der „Singapur GmbH“ kein Mensch.]* Da schaut die Regierung natürlich nicht tatenlos zu, sondern bekämpft den Virus mit rigiden Maßnahmen wie andere Sicherheitsrisiken *[Oppositionelle, Islamisten oder Rauschgifthändler]* auch.
Sämtliche Patienten, die an der rätselhaften Krankheit leiden, wurden letzte Woche in einem Spital zusammengelegt *[eine aus der Terrorbekämpfung wohlbekannte Maßnahme]*, unter strengen Quarantäne-Vorschriften. *[Gipfel der offiziellen Rigidität:]* Nur engste Angehörige und Seelsorger durften die Erkrankten noch besuchen, gekleidet ganz in Weiß *[!]*, mit chirurgischen Masken *[!]* sowie Handschuhen, Mützen und Schuhüberzügen aus Gummi *[!]*.

Doch das hat offenbar nicht gereicht: Das Tan Tock Seng Hospital ist zu einem Seuchenherd verkommen. *[Diese Stelle ist in gewisser Hinsicht rätselhaft: Einerseits deutet die Reporterin an, dass der Staats-Rigorismus nicht groß genug war, also müsste sie eigentlich mehr davon fordern. Andererseits ist dieser natürlich der Gegenstand der Kritik. Das Rätsel löst sich dennoch. Singapur darf sich eben zweimal blamieren: a) als Obrigkeitsstaat, dem b) die Krankenhäuser „verkommen“.]* Die Zahl der Infizierten stieg weiter, auf mittlerweile 78, und die Regierung zog das Sicherheitsnetz weiter aus: 740 Angehörige von Patienten, Ärzten, Krankenschwestern wurden unter Androhung eines Bußgelds von umgerechnet 2650 Euro unter Hausarrest *[sic!]* gestellt.

Dann starb Joseph Mock und nur Stunden später ein 39-jähriger Pastor, der sich infiziert hatte, als er dessen Tochter im Spital besucht hatte. Die ehemalige Stewardess ist eine jener drei Personen, welche SARS in Singapur aus Hongkong eingeschleppt haben, genau genommen aus dem Hotel Metropole, wo alle drei gleichzeitig auf der neunten Etage logierten wie jener Arzt, welcher die Seuche aus China herausgetragen hatte.

Die Singapurer Regierung fackelte nicht lange. Sie verfügte am Mittwochabend, dass sämtliche Schulen für zwei Wochen geschlossen bleiben – und *[bevor sich die Schüler zu früh freuen]* die Sommerferien entsprechend gekürzt werden. Die Bevölkerung hielt sie an, „verantwortungsvoll“ zu handeln, Menschenansammlungen zu meiden, sich bei einem Anflug von Erkältung umgehend einer Untersuchung zu unterziehen und Reisen nach Hongkong, Südchina und Vietnam, wo die atypische Lungenentzündung ungehemmt grassiert, um Himmels willen zu unterlassen. *[Und? Einwände?]* Ein Aufatmen ging durchs Volk. Am Tag danach schienen die 600.000 zwangs*[!]*beurlaubten Schüler wie *[auf Befehl]* vom Erdboden verschluckt.

Einzig die Rugby-Nationalmannschaft kam ins Trudeln. Sie war bereits nach Hongkong gereist, für ein Turnier. In Singapur löste das einen Sturm der Empörung aus. Doch die Teamverantwortlichen

beeilten sich zu versichern, dass die Spieler das Hotel nur für die Matches verlassen würden — und dann auch nur mit Gesichtsmasken und antibakteriellen Sprays. *[Wenn sie zurückkommen, kriegen sie unter Androhung von „umgerechnet 2650 Euro“ erst einmal „Hausarrest“. Worüber sich die kritische Reporterin dann wieder kritisch äußern kann.]*

[PS: Der weitere Verlauf der Epidemie ließ solche Töne und Klagen dann nicht mehr aufkommen und die eindämmenden Maßnahmen der Singapurer Behörden wurden nun sachgerechter kommentiert. Trotzdem sieht man und sollte sich merken, wie es geht und wohin es führen kann, wenn die Beurteilung eines Sachverhalts mit seiner interessierten Deutung verwechselt wird.]

***

Im Rückblick wurde Singapurs effizienter Umgang mit der „Seuche“ in Fachkreisen einvernehmlich hervorgehoben – ohne dass dies nach meiner Kenntnis die „Süddeutsche“ oder ähnliche Berichterstatter zu einer kleinen Selbstkritik veranlasst hätte. Auch entbehrt es nicht der Ironie, wie mitleidig bis abschätzig diese ‚Premiumpresse‘ gemeinhin auf die ‚Leitmedien‘ Singapurer Art herabsieht, die sie als regierungsnah, unkritisch und meinungsarm einschätzt.

Von Kaugummi- und Kritik-Verboten

Bleibt natürlich die Frage zu beantworten, woraus sich solche Vorbehalte gegen den Stadtstaat begründen und warum auch er dem notorischen Systemvergleich unterzogen wird, obwohl er zu keinem Zeitpunkt im Verdacht stand, ein Parteigänger des Ostblocks zu sein.

Einschränkend sei zunächst bemerkt, dass Singapur von der westlichen Völkerfamilie wegen seiner Brauchbarkeit für anlagesuchendes Geld und seiner darauf begründeten kapitalistischen Erfolgsgeschichte inzwischen besser gelitten wird als noch vor zehn oder 20 Jahren. Dazu trug sicher bei, dass der Ruf nach politischer Führerschaft und staatlichem Durchgreifen auch im demokratischen Westen eine zunehmend gute Presse bekommen hat. Doch als 2015 Lee Kuan Yew, die Gründungsfigur des Staates, verstarb, kamen die westlichen Medien bei allem Verständnis in ihren Nekrologen nicht umhin, ihren Finger noch einmal auf den kritischen Punkt zu legen:
„Die Medien in Singapur werden staatlich kontrolliert. Um Kritiker kümmert sich die Justiz. […] Als Premierminister von 1959 bis 1990 herrschte [Lee] roh und rücksichtslos. Er sperrte kommunistische Gewerkschafter ins Gefängnis. Er knebelte die Presse. Oppositionelle trieb er mit Verleumdungsklagen in den finanziellen Ruin.“ (Zeit 22. und 25.3.2015)
„Lee Kuan Yew hat stets die Disziplin über die Demokratie gestellt. Indem er sich auf asiatische Werte berief, rechtfertigte er auch das autoritäre System. Auch gegen oppositionelle Kräfte im Stadtstaat ging der bekennende Machiavelli-Verehrer rabiat vor.“ (FAZ 22. und 23.3.2015)

Das entsprach durchaus dem Tonfall, in dem auch in den Dekaden davor über das System Singapur berichtet wurde.
„Der Spiegel“ am 26. September 1994: *„Einer der lautesten Verfechter asiatischer Kultur, Lee Kuan Yew, der 31 Jahre lang Singapur wie ein aufgeklärter Despot regierte und das Leben seiner Untertanen bis ins Kleinste reglementierte, [zeigt] seine Wert- und Geringschätzung speziell der amerikanischen Lebensart […und] hält es für ausgeschlossen, dass sich westlicher*

Menschenrechtsstandard jemals in Asien durchsetzen werde. […] Lees Singapur ist die wohl sauberste, grünste und intakteste Großstadt der Welt. Aber die Ordnung ist teuer erkauft. Kritik in Zeitungen gilt als Beleidigung; auch ausländische Blätter werden zum Kotau gezwungen […] Kaugummi, Vögelfüttern, Spucken in der Öffentlichkeit sind streng verboten."
Der „stern" am 15. September 2003: *„Die Finanz- und Handelsmetropole verzeichnet inzwischen eines der höchsten Pro-Kopf-Einkommen Asiens. Politische Freiheiten westlicher Prägung gingen damit kaum einher. Ein ‚Übermaß an Demokratie führt zu disziplin- und ordnungslosen Bedingungen, die der Entwicklung schaden', sagte Lee einmal. Widersacher haben nichts zu lachen. […] Kritische Medien westlichen Stils sind ihm nach wie vor verdächtig."*

Nicht dass diese „kritischen Medien westlichen Stils" sich groß gegen „Machiavelli-Verehrer" oder gar für „kommunistische Gewerkschafter", ein „Übermaß an Demokratie" und öffentliches Spucken aussprechen wollten – hier verlassen sie sich einfach darauf, dass ihre Leserschaft solche Bilder schon richtig versteht. Als berufene Anwälte der „politischen Freiheiten westlicher Prägung" bestehen sie vielmehr instinktsicher darauf, dass alle Abweichungen hiervon einen Verdacht rechtfertigen, den sie umgekehrt den „despotischen" Vertretern „asiatischer Werte" vorwerfen. Angeheizt und gegebenenfalls auch abgekühlt wird diese Anwaltschaft durch die wirtschaftlichen und diplomatischen Problemlagen, die die westliche Staatenwelt Kandidaten wie Singapur, die sich im Innern wie nach außen eine gewisse Autonomie herausnehmen, eröffnet bzw. erspart. Gemessen an den demokratischen Sitten des Westens gelten sie zunächst als unsichere Kantonisten, im Fall von Singapur auch bezüglich der eigenmächtigen Wahl internationaler Freunde wie China. Da müssen schon ziemlich mildernde Umstände ins Spiel kommen, um das Verdikt wegen Unbotmäßigkeit zu relativieren oder auszusetzen.
Diesen Konjunkturen folgt die freie Presse ganz ohne staatliche Gängelung, wobei ihre professionelle Skepsis gegen die Abweichler latent vorhanden bleibt – und auch recht eigenständige Wege gehen und dabei auf Fragen der Folklore und des Geschmacks überspringen kann.

Einer Singapurer Journalistin mit Migrationshintergrund ist das anlässlich der Nachrufe auf den Staatsgründer auf die Nerven gegangen, sodass sie ein paar Überlegungen dazu aufgeschrieben hat, die nicht der behördlichen „Knebelung" anheimfielen. Das Niveau der westlichen Leitmedien erreichen sie schon wegen der emotionalisierten Wortwahl freilich nicht:
"After Lee Kuan Yew died, The Guardian *devoted an entire article to his policy on [sie benutzt das F-Word* friggin'*] chewing gum. […] A* Telegraph *piece called Singapore 'proud and prosperous', but could not resist throwing in 'somewhat antiseptic'. […] These articles share a churlish* [i.S.V. prollig] *subtext, that Singapore […] lacks some kind of personality that foreigners expect this part of the world to have. […] When a country in this region is lauded for its 'charm', it usually means that […] the roads are not paved and you get diarrhoea from the ice cubes. If this is what 'charm' is, Singapore does not need it. And if it is handwoven baskets and barefoot children you want to see, go to another country that was not farsighted nor fortunate enough to avoid being charming. […] This is also why I became a citizen of this country – because I got tired of 'charm'. […]*
Mr Lee's passing has unearthed old chestnuts [olle Kamellen] *about the stifling* [Ersticken] *of creativity and freedoms. This grousing* [Meckern] *was understandable 15 years ago, but who is stopping you from being creative now? What books have you been unable to gain access to, what TV shows have you been unable to BitTorrent and what poorly informed, anonymous comments on the Internet have you been unable to write? […]*

Like many other migrants, I came here to escape corruption, injustice and water that came out of taps brown in colour." (Joyce Hooi, Business Times 27.3.15)

Man musste kein Freund der DDR gewesen sein, so wenig man ein Fan von Singapur oder seines Pressewesens sein muss, um den Brauch der berechnenden Vergleiche nicht mitzumachen und stattdessen die Vorgänge und Verlautbarungen in solchen Landen unvoreingenommen zu prüfen. Im Fall von Ms. Hooi sind die vorgetragenen Argumente zum ‚Charme' der Dritten Welt oder zur Zensur in Zeiten des Internets recht erfrischend. Entgegenzuhalten wäre ihr, dass der Erfolg eines Kleinstaats wie Singapur von anderen Voraussetzungen abhängt als von Machern, die *„farsighted"* oder *„fortunate"* wären. Das braucht hier nicht vertieft zu werden, die erwiderte Bündnistreue zu einer Supermacht jedenfalls ist durch Glück und Staatskunst wohl kaum zu ersetzen. Und wenn die Journalistin an ihrer selbstgewählten Nationalität zu schätzen weiß, dass sie mit sauberem Trinkwasser einhergeht, sollte sie das nicht übertreiben. Andernfalls müsste sie auch in Singapur gewärtig sein, als *sunshine patriot* beargwöhnt zu werden, auf den an nationalen Regentagen wenig Verlass ist.

Was die zahlreichen *Expatriats*, also die international tätigen Fachkräfte betrifft, die sich ebenfalls der Singapurer Sonne erfreuen, so teilen viele von ihnen den Skeptizismus der vertrauten Qualitätspresse, den sie ihrerseits bisweilen kreativ erweitern. So konnte ich im September 2015, als die Brandrodungen in Indonesien mit dem Nachtrennen der Formel 1 zusammenfielen, mehrfach die feste Überzeugung vernehmen, dass die Singapurer Regierung der Profite wegen sowohl die Fälschung der Luftwerte als auch den vorübergehenden Stopp der Brände am Abend der Ausscheidung in Auftrag gegeben habe. Hunderte von unterirdischen Schwelfeuern im benachbarten Ausland stundenweise unterbrechen – wenn das kein Beweis für „aufgeklärten Despotismus" ist, der „das Leben seiner Untertanen bis ins Kleinste reglementiert".

zurück zum Inhalt

XI.

Der Junge aus Shanghai (2013 [1995])

„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss.“ (Marx, Thesen über Feuerbach)

Die folgenden drei chronologisch getroffenen Feststellungen und Einschätzungen, die ich Mitte der 1990er Jahre als verantwortlicher Klassenlehrer für die Schul- und Jugendbehörden meines bayerischen Dienstorts vornahm, haben ihren vertraulichen Charakter mittlerweile verloren.
Über ihre Tauglichkeit als Fallbeispiel eines misslungenen Erziehungsvorgangs kann das wohl nicht gesagt werden. Die *Battle Hymn of the Tiger Mother* (dt. Buchtitel: Die Mutter des Erfolgs, 2011) brachte dem Sohn hier nicht das Siegen bei, sondern begleitete ihre Niederlagen. Und die „Grenzen in Familie und Erziehung“ – so das Thema, zu dem die AUSWEGE-Redaktion Zuschriften erbat – verwandelten sich in solche der Erziehung selbst.

***

Erster Bericht im Mai

Johann [so nannten wir ihn in Anklang an seinen chinesischen Rufnamen], 15 Jahre alt, kam – nach einem regulären Schulbesuch in China – zunächst an eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht, dann zwei Monate an unsere Hauptschule, danach zwei Wochen versuchsweise an ein Gymnasium. Erziehliche Schwierigkeiten veranlassten die Mutter (der Stiefvater arbeitete damals noch in München, jetzt in Kanada), ihn Mitte Oktober zu den Großeltern nach Shanghai zu schicken, von wo sie ihn, offenbar wegen erneuter Probleme auch dort, Anfang Januar wieder in den 9. Jahrgang unserer Schule zurückbrachte. Der Großvater ist mittlerweile gestorben.
Vor dem Wechsel nach Deutschland, während die Mutter ausbildungsbedingt in den USA war, lebte Johann zeitweise in der Familie des leiblichen Vaters in China, bis Spannungen, vor allem mit der Stiefmutter, überhandnahmen.
Die Mutter arbeitet wie ihr Mann in der medizinischen Forschung. Größere Einkommensprobleme dürfte es nicht geben. Verständigung auf Englisch ist angeraten.
Johanns schulisches Verhalten hält sich in einem Rahmen, der kein gesondertes Problem darstellt. In mathematischen und damit zusammenhängenden Bereichen ist er den Mitschülern überlegen. Seine Deutschkenntnisse nimmt er zunehmend weniger in Angriff.

Johann, dessen deutsche Schulkarriere in nichts der akademischen Tradition seiner Großfamilie gleichkommt, erscheint der Mutter als Sorgenkind, Schande und Hindernis zugleich. Ihrer Laufbahn hatte sie wohl die Priorität vor seiner Ausbildung, Erziehung und Versorgung gegeben – und verlangte von ihm kompensatorische Leistungen in Eigeninitiative, die ihn überforderten.
Eingerissen ist damit ein für beide unerträglicher Zustand (der darüber noch verschärft wird, dass der Stiefvater Johann inzwischen ablehnt):
Die Mutter, meist bis 20 Uhr im Labor, will seinen TV-Konsum reglementieren, fordert Mithilfe bei Hausarbeiten, kürzt das Taschengeld, lässt ihn an Wochenenden allein, redet nicht mit ihm. Sie

schläft wegen der dauernden Auseinandersetzung zu wenig, ihre wissenschaftliche Arbeit geht schlecht voran.
Johann sucht komplementär seine Fernsehzeiten zu erweitern, will Geld fürs häusliche Putzen, tritt eine Türe ein, um den weggeschlossenen *Gameboy* zu holen, sperrt die Mutter aus der Wohnung aus. Er schluckt zehn Schlaftabletten, angeblich wiederholt.
Eine Nachbarin, Kollegin der Mutter, versucht weitgehend ergebnislos zu vermitteln.

Von Seiten der Mutter wird Johann mit Vorwürfen konfrontiert, mit denen sein jugendlicher Verstand nicht zurechtkommen kann. Er sei schuld an ihrem Unglück, mitverantwortlich für den Tod des Großvaters und den Arbeitsplatzwechsel des Mannes. Seine Absicht sei es, zu zerstören. Dies alles auf dem Hintergrund des von der Mutter verspürten Zwangs, gleichzeitig ein gelungenes Familienleben nach traditionellen Maßstäben nachzuweisen, weshalb sie in ihren Auskünften Zurückhaltung zeigt.
Der Sohn versteht es inzwischen, Salz in die Wunde der verletzten Mutterpflichten zu streuen. Er macht Dinge in der Wohnung kaputt, verletzt sich auch körperlich, wobei sich der appellative Charakter solchen Tuns wohl mischt mit der reinen Absicht, die Mutter zu schädigen oder zu bestrafen. Die Auseinandersetzungen gehen nicht mehr um die Gegenstände, die sie formal zum Thema haben; Vergeltung und Durchsetzung pur werden zum Zweck. Beiderseits kommen Hass und Tätlichkeiten auf.
Die Mutter glaubt sich vermutlich so im Recht, dass sie die Frage nach ihren Fehlern nicht an sich heranlässt. Vom Jungen kann wohl nicht erwartet werden, dass ausgerechnet er den Knoten zerschlägt.

Trennung zum Zweck der Besinnung wäre am besten. Die sollte aber den bevorstehenden Schulabschluss des Jungen nicht gefährden.
Die Mutter plant, im nächsten Frühjahr zum Mann nach Kanada zu ziehen, der sich strikt weigert, den Stiefsohn aufzunehmen.
Die Absicht der Mutter, Johann in die Familie des leiblichen Vaters zurückzuschicken, stößt auf dessen Ablehnung – und damit auf von Deutschland aus schwer zu beurteilende juristische Probleme.

Zweiter Bericht im September

Ende Mai brachte das Jugendamt den Schüler in der Außenwohngruppe einer Kinder- und Jugendhilfe unter. Von den Erziehern dort offenbar unbemerkt, wurde er von jugendlichen Mitbewohnern derart unter Druck gesetzt [heute würde man von *Mobbing* reden] und auch misshandelt, dass er nach wenigen Tagen in die Wohnung der Mutter flüchtete. Diese entschloss sich angesichts seines Zustands und in Rücksprache mit dem Jugendamt, den Jungen wieder bei sich zu behalten.
Seitdem herrscht zwischen beiden – vor allem auf Grund der gemachten Erfahrungen – ein mehr oder minder erträglicher, wenn auch keinesfalls befriedigender Zustand. Die Mutter hat ihre Ansprüche zurückgefahren, ihre Schuldzuweisungen und ihre demonstrierte Enttäuschung reflektiert, sich wieder zu ihrer erzieherischen Verantwortung bekannt. Allerdings ist in den zurückliegenden Auseinandersetzungen zu viel zu Bruch gegangen, leidet die Mutter noch zu stark am einmal eingerissenen Zustand, hat der Junge seine Eigenständigkeit ihr gegenüber zu sehr als

Ziel und Mittel schätzen gelernt, als dass ein respekt- und liebevolles, auch rationales Verhältnis zwischen Erziehender und zu Erziehendem so einfach eintreten könnte.

Ihr Einfluss auf ihn ist also nicht stark genug; er geht seiner Wege, verbringt – vor allem am Wochenende und während der Ferien – viel Zeit auf der Straße, raucht, versucht sich den blöden Maßstäben des jugendlichen Coolseins hierzulande zu adaptieren. Überhaupt durchläuft er rasche Lernprozesse in der ihm nicht von klein auf vertrauten neuen Welt. Auch einige Altersgenossen in seinem Milieu machen ihm klar, worauf es dort ankommt: auf Bildung, auf Zielsetzungen, die seine Mutter repräsentiert oder die er in China noch befolgt hat, jedenfalls nicht oder nicht sonderlich. Darüber kam es zu einer die Problematik erneut verschärfenden Situation: Wohl um sich zu beweisen, um in seinen Augen bei den Kumpels mithalten zu können, auch um sich ihrer Freundschaft zu versichern, beging Johann zwei Diebstähle (T-Shirts), bei denen er erwischt wurde und die seinen Aufenthaltsstatus hier in Deutschland in Frage stellen.
Die Mutter entschloss sich daher in Absprache mit dem Jugendamt, ihren Sohn zum Mann nach Kanada zu bringen, der ihrem Bemühen um elterliche Verantwortung inzwischen konstruktiver gegenübertritt. Johanns Umzug nach Kanada bis zum Nachzug der Mutter scheiterte jedoch an den Aufenthaltsbestimmungen des Landes. Gleichzeitig wurde der Mutter dort eine wissenschaftliche Stellung angeboten, die sie aller Voraussicht nach im Dezember antreten wird. Damit erwirbt auch Johann Aufenthaltsrecht in Kanada, wo er ein Internat besuchen soll. Vorher steht ihm absehbar eine Gerichtssache ins Haus.

Es geht also darum, die verbleibende Zeit erziehlich wirkungsvoll zu gestalten. Denn einerseits besteht dazu wegen der neu bzw. wieder aufgetretenen negativen Tendenzen eine Notwendigkeit. Zum anderen liegen auch gewisse Voraussetzungen dafür vor: Die Mutter hat sich dem Sohn grundsätzlich wieder zugewandt, der ihre Sorge und Hilfsbereitschaft spürt. Der Junge ist bildungswillig – immerhin hat er nach so kurzer Zeit in Deutschland den Qualifizierenden Hauptschulabschluss erreicht – und begegnet mir als seinem Lehrer respektvoll. Von mir lässt er sich etwas sagen, insofern könnte mein Einfluss nützen.
Deshalb und unter Hinweis auf die schwierigen Umstände seiner Erziehung zwischen verschiedenen Kulturen, auch weil andere Möglichkeiten einer pädagogischen Betreuung für die kurze Zeit sehr fraglich sind, stelle ich den Antrag, den Schüler bis zu seinem Umzug Anfang Dezember in der Obhut unserer Schule zu belassen. Sein schulisches Verhalten steht diesem Ziel nicht im Wege. [Dem Antrag wurde stattgegeben; Johann besuchte die neu eingerichtete freiwillige 10. Klasse (sog. F10).]

Dritter Bericht im Oktober

Inzwischen haben sich einerseits negative Verhaltensmomente verstärkt. Johann legt großen Wert darauf, vor allem in seinem Outfit den genannten jugendlichen Maßstäben zu genügen. Für sich wäre das nicht dramatisch. Er hat sich allerdings darauf verlegt, sich die Mittel für teure Schuhe, Hosen etc. am mütterlichen Budget vorbei, also notwendigerweise auf kriminelle Art zu verschaffen. Hierein zählen ein oder zwei Einbrüche in eine Schule, zu denen er sich von den Kumpels mitnehmen ließ. Höhepunkt Mitte Oktober: Die Polizei greift ihn am Bahnhof mit 1700 DM in der Tasche auf. Es stellt sich heraus, dass der Mutter mehr als 3000 DM auf dem Konto fehlen, die er sich mittels ihrer Kreditkarte beschaffte und von denen er im Zeitraum von drei

Wochen vermutlich 2000 DM ausgegeben hat (Einladungen der Freunde zu McDonald‘s eingeschlossen).
Überhaupt scheint Johann den Entschluss gefasst zu haben, seine Interessen weniger abwägend zu reflektieren, als ihre Verwirklichung schlicht zu organisieren. Gewisses Geschick und Erfolge dabei legen ihm nahe, die pure Machbarkeit solcher Dinge auch schon für ihre (moralische) Rechtfertigung zu halten. In seinem gesellschaftlichen Lernprozess ist die Elementarform dessen, was in der Erwachsenenwelt *„seines Glückes Schmied“* heißt, offenbar so angekommen.

Zugleich und andererseits hat er im neuen ‚Kulturkreis‘ auch schlechte Erfahrungen gemacht; juristische Verfahren samt Konsequenzen werden fällig. Dies veranlasst ihn schon seit einiger Zeit, von kriminellen Handlungen Abstand zu nehmen. Indiz für eine Art Rechtsbewusstsein – und nicht nur für Opportunismus – in dieser Frage ist ein Vorfall von Ende September: Er verständigte mich von einem geplanten Einbruch in unsere Schule, bei dem er wieder Komplize sein sollte und worüber er sich sehenden Auges dem Rachebedürfnis der verratenen Kumpels aussetzte.
Zum Stehlen bei der Mutter steht dies nur scheinbar im Widerspruch: Offenbar sah er sich dazu moralisch im Recht – zumindest deshalb, weil sie die benötigte ‚Kohle‘ schließlich besitzt und das Verschwinden vermutlich gar nicht bemerken würde. Naivität in der Einschätzung der ihm neuen Welt der Gelegenheiten kommt ihm nämlich auch zu.

Allen positiven Zwischenphasen zum Trotz, die die Aussicht auf ein gemeinsames Leben in Kanada (und sei es per Internat, weil der Stiefvater ihn nicht im Hause wünscht) mit sich brachte, ist drittens die nicht befriedete Mutter-Sohn-Beziehung wieder voll durchgebrochen. Er meint, sie betrügen zu dürfen; verteidigt seine errungenen Positionen mir der unausgesprochenen Drohung, die Wohnung und ihr Leben zu chaotisieren; behandelt sie mit demonstrativer Verachtung; betätigt also die Mischung aus seiner Philosophie der Machbarkeit und dem Zorn auf die immer wieder verspürte Abhängigkeit.
Denn die Mutter hat ihn nach dem Vorfall mit der Kreditkarte vor die vollendete Tatsache seiner Rückführung nach China gestellt. Womit sie sich im Konflikt zwischen Ablehnung und Verantwortung auf die Seite ihrer beruflichen Ziele und deren Erfordernisse geschlagen hat. Sie glaubt, den Jungen nicht mehr erziehen zu können, und vermutlich ist das im jetzigen Zustand auch so. Sie weiß auch, dass ihn in China ein ungewisses Schicksal erwartet, das ihn endgültig verderben kann.
Johann will absolut nicht nach China zurück (die chinesische Schriftsprache beherrscht er nicht mehr, auf Deutsch und Englisch kann er in anspruchsvollem Sinne auch nicht schreiben, seine schlechten Chancen in Shanghai schätzt er wohl realistisch ein). Er will sich seiner Rückführung vermutlich durch Abhauen und Untertauchen widersetzen, wobei er auch hierzu sehr naive Vorstellungen hat.

Der Schock einer negativen Lebensperspektive hat ihn in den letzten Tagen der Mutter gegenüber wieder zugänglicher gemacht. Ob darin eine allerletzte Chance liegt, weiß ich nicht. Von den rechtlichen Möglichkeiten, ohne die Mutter in Deutschland zu bleiben, ganz zu schweigen. Es ist nämlich so: So viel ist bei dem Jungen gar nicht kaputt, und dennoch liegt alles in Scherben.

Nachtrag zu Weihnachten

Die nachfolgenden Ereignisse in Kürze: Mitte November Gespräch mit einem Professor der Jugendpsychiatrie, Ergebnis: Ein Kostenträger für Johanns Verbleib in Deutschland existiere nicht; die Krankenkasse könnte einer sein, aber der Junge sei nicht krank. Tags darauf ein weiterer appellativer Selbstmordversuch (Ankündigung: „Ich entscheide über mein Leben selbst!“). Am nächsten Tag verbrennt Johann Dokumente der Mutter auf dem Balkon, die herbeigerufene Polizei bringt ihn in die Psychiatrie, wo ihn das Jugendamt am Folgetag – der Suizidgefahr zum Trotz – schnell wieder herausholt und in die Obhut der ihm schon bekannten Jugendhilfe gibt. Ende November Abreise der Mutter in Absprache mit dem Jugendamt. Seitdem regelmäßiger Schulbesuch. Rücksendevorbereitungen laufen.

***

So weit die Berichte. Mein Einfluss nutzte also nichts. Nach den Weihnachtsferien verliert sich Johanns Spur. Was weiter aus ihm geworden ist, er dürfte inzwischen Anfang 30 sein, entzieht sich meiner Kenntnis. Vielleicht (und hoffentlich) konnte er mithilfe der bemittelten chinesischen Großfamilie doch noch die Kurve kriegen. Wenigstens stellte die Institution der Schule für ihn keinen eigenen, seine Lage verschlechternden Kampfplatz dar – ein Vorteil, von dem Altersgenossen in vergleichbarer, aber meist mittelloserer Situation seltener reden können. Ob ihn die Jugendpsychiatrie heutzutage mit einer zeitgemäßen Krankheitsdiagnose ausgestattet hätte, sei dahingestellt. Dass sich dann ein Kostenträger finden und daraus eine Aufenthaltserlaubnis ergeben würde, ist eher nicht anzunehmen.

Weiterhin gehören vergleichbare Konfliktfälle – auch ganz ohne kulturelle Besonderheiten als Zutat – zum pädagogischen Alltag. Denn ihr allgemeiner Grund existiert auch in den Lebensumständen des 21. Jahrhunderts munter fort: Nicht nur für Leute an oder unter der amtlichen Armutsgrenze, auch für Normal- und manche Besserverdiener geht das Kindererziehen mit reproduktiven Notwendigkeiten und mit Beschränkungen der eigenen Interessen einher, die kein angenehmes, oft ein prekäres Leben bedeuten. Die Betroffenen neigen dazu, sich dies moralisch in Opfer zu übersetzen, die sie ihren Kindern erbringen – und verbinden damit die feste Erwartung, dass der Nachwuchs ihnen diese auch entsprechend lohnt. Nicht selten folgt hier die Enttäuschung auf dem Fuß, erwidert von Heranwachsenden, denen das Gemeinwesen ja ebenfalls keine Sorgenfreiheit offeriert, und kann Kriege losbrechen, die von Jugendlichen wie Erwachsenen erbittert und mit fatalen Folgen ausgefochten werden, bis keine Seite die Welt mehr versteht.

zurück zum Inhalt

XII.

Aus Anlass von zwei Neuauflagen:

Jugendgewalt –

Von „unerwünschten Früchtchen“, die nicht weit vom Stamm fallen (2016 [1997])

Freerk Huisken:
- Über die Unregierbarkeit des Schulvolks: Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw. *Herbst 16 im VSA-Verlag wieder lieferbar*
- Erziehung im Kapitalismus: Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. *Neuausgabe VSA August 16*

Auf Einladung der Würzburger Fachschaft Sonderpädagogik referierte Prof. Freerk Huisken (Bremen) im Wintersemester 1996/97 über Jugendgewalt. Ich schrieb damals die folgende Besprechung für ein Studierenden-Magazin, die unbeschadet gewisser Konjunkturen und Trends jugendlicher Gewaltsamkeit leider auch 20 Jahre später noch nicht überholt ist.

Schwierige Kunden der Pädagogik

Soziologische, psychologische und pädagogische Theorien und Diagnosen in Sachen gewaltbereiter Jugend, auch Rezepte für den erzieherischen Alltag gibt es inzwischen reichlich. Sie bedienen die geschäftige Frage vor allem aus dem Kreis der professionellen Erzieher nach den „ganz konkreten”, vielleicht auch „alternativen“, jedenfalls „konstruktiven“ Handhaben gegen besagtes Phänomen. Und in aller Regel bestätigen die Antworten der Wissenschaft mehr oder weniger gelehrt nur das, was man sich in der pädagogischen Praxis schon gedacht hat: Eine „aggressionsfördernde Medienwelt“, die „Ellenbogengesellschaft“ mit einem „Wertevakuum“ und „familiären Defiziten“ machen neben einer „verkopften Schullandschaft“ das Erziehen zum schwierigen, deshalb aber höchst bedeutungsvollen Geschäft. Womit zugleich die Zuständigkeit der Pädagogik für die moralische Integration der Jugend bekräftigt wäre.

Von alldem unterschied sich der Vortrag des Professors aus Bremen erheblich. Wer davon „praktikable Vorschläge“ mit nach Hause oder ins Klassenzimmer nehmen wollte, musste sich enttäuscht sehen. Viel mehr als eine kritische Befassung mit der vorherrschenden Erziehungswissenschaft und den Verhältnissen, denen ihre Bemühungen gelten, war nicht im Angebot. Vielleicht liegt aber gerade darin der *Nutzen* des Vortrags. Zumindest für jemanden, der eine Kritik nach ihrer Stimmigkeit beurteilt, statt sie an der Forderung zu messen, sie habe gefälligst zu pädagogischen Verbesserungsideen und Selbstgewissheiten beizutragen.
Da im Rahmen dieser Besprechung nur thesenhaft belegt werden kann, dass die Kritik von Prof. Huisken Aufmerksamkeit verdient, weil sie die Sache trifft, sei zur Lektüre im Original angeregt [hier folgte der Hinweis auf die beiden Publikationen bzw. deren Vorläufer bei VSA].

Huisken geht es um Erklärungen. Deshalb mag er sich zum Beispiel mit Aggressionstheorien nicht anfreunden, die der Gewalt auf Bildschirmen einerseits prägende Einflüsse zuschreiben, um ihr dann an anderer Stelle zu attestieren, dass sie irgendwie auch zum *Abbau* von Aggressivität beitragen

könne. Das prügelnde oder kaputte Elternhaus als weitere angebliche Determinante jugendlicher Brutalität hält er deswegen für keine, weil dieses „Gewaltmuster“ vom Kind sowohl nachgeahmt als auch verworfen werden kann, für sich also gar nichts erklärt. In dem Befund schließlich, den Gewalt-Kids fehle es an „Wertorientierung“, sieht Huisken angesichts ihrer erlesenen Ehrenkodizes eher einen Witz, der sachlich nur verrät, dass eine Pädagogik, die so argumentiert, es auf die reibungslose Verankerung *ihrer* Werte abgesehen hat. Gleiches gilt für die Klage über die „Ellenbogenmentalität“, die die gesellschaftliche Konkurrenz in ein menschliches Fehlverhalten aus Unmoral verfabelt und nach „Miteinander“ ruft.

Erfolglose Glücksschmiede

Solche – wissenschaftlich gesehen – unbeholfenen Deutungen sind nach Huisken Ergebnis einer sehr affirmativen Verwunderung darüber, dass die an sich doch ‚menschengemäße‘ Welt von Marktwirtschaft und Demokratie samt ihrem Schulsystem vom jugendlichen Nachwuchs nicht flächendeckend mit Wohlverhalten belohnt wird. Da müssen also ganz *außer*ordentliche Faktoren im Spiel sein und gedeutet werden. (Deswegen suchen weitere akademische Kinderforscher in so etwas wie der Verkümmerung des moralischen Organs wegen „Verkopfung“, andere gar in einem „Hormonschaden“ die Ursache dafür, dass sich bei etlichen Kids das quasi ‚naturgegebene‘ Funktionieren ihrer Person und Psyche nicht einstellen will.)
Huiskens Frage dazu lautet: Was wäre, wenn diese schöne bürgerliche Welt *ohne* ihre „unerwünschten Früchtchen“ gar nicht zu haben ist, weil diese nur die radikale Form eines Selbstbewusstseins pflegen, das in ihr seine angestammte Heimat hat?

Um Huiskens Antwort zu illustrieren, empfiehlt sich der Blick in ein aktuelles Programmheft der Volkshochschule, das für folgende Veranstaltung wirbt: *„Die eigene Welt erschaffen - bewusst der ‚Schmied des eigenen Glücks‘ zu sein, ist vielleicht die höchste Kunst, zu der Menschen fähig sind.“*
Genau dieses private ‚Welterschaffen‘ hält Huisken für eine Grund*lüge* dieser Gesellschaft – die sie folgenreich *wahrmacht*.
Er beginnt am Beispiel der Schule. Was sie leistet, ist eigentlich ersichtlich: Sie organisiert den Zugang zu und den Ausschluss von weiterführenden Bildungsgängen, beteiligt sich also maßgeblich an der Einsortierung der nachkommenden Generation in das gesellschaftliche Oben und Unten. (In der Diskussion nach dem Vortrag wurde diese Tatsache von Pädagogen bezeichnenderweise zunächst als „einseitig“ zurückgewiesen, dann aber mit dem Hinweis gerechtfertigt, es könne doch *„nicht jeder Professor“* werden.)
Diese Selektion erfolgt – schließlich herrscht Demokratie – nicht wie in früheren Zeiten nach Stand und Vermögen, sondern dadurch, dass die Schule die *Leistung* zum Kriterium der Auslese macht. Sie schreibt es sich dabei als ihre wesentliche Aufgabe zu, den jungen Glücksschmieden das Rüstzeug zu liefern – auch wenn sie viele persönliche Anstrengungen über den Leisten von Normalverteilung, Übertrittsquoten oder Staatsnoten schert und damit entwertet. Darüber werden die wenigsten stutzig bzw. klug, und selbst die große Mehrheit, der der Aufstieg bekanntlich verschlossen bleibt, gesteht sich ein, die gebotene ‚Chance‘ dazu nicht genutzt zu haben (einige suchen dann später im VHS-Kurs noch Abhilfe).
Die Fortsetzung der Karriere auf dem Arbeitsmarkt wird vom selben Einbildungsmuster begleitet – und jeder kennt einen, der *„seinen Weg gegangen“* ist. Dabei wäre doch gerade hier eines unschwer zu bemerken: Die Marktwirtschaft, ihr Gewinnprinzip und dessen Konjunkturen sind jedem individuellen Eifer und Können vorausgesetzt. *Sie* erzeugt und vergibt die beruflichen Positionen

nach ihrer Rechenweise, wodurch sie zwar alle Bewerber in Konkurrenz zueinander setzt und zu Anstrengungen beflügelt. Über Erfolg und Misserfolg entscheiden dann allerdings die bekannten „Sachzwänge des Wirtschaftens“, im „Standort Deutschland“ zumal.

Selbstgemachte Siegertypen

Daran scheitert so manches – bloß nicht die Lüge vom Schmieden des eigenen Glücks. Ausgerechnet die anwachsende Armut scheint ihr die seltsame Glaubwürdigkeit zu liefern, die sie, so Huisken, im psychologischen Reich des Selbstbewusstseins erfährt. Dann wird endgültig nicht mehr die Welt der Konkurrenz nach ihrer Tauglichkeit für Lebensinteressen hin überprüft – die soll sie mit ihren Angeboten, sein ‚Glück‘ zu machen, ja zweifellos besitzen. Das eigene Innenleben muss sich vielmehr der Frage stellen, ob es die dafür nötige Wettbewerbseignung auch mitbringt und hergibt.
Darüber bevölkert sich die Gegend – neben den selbstzweiflerischen Figuren – zunehmend mit lauter *Siegertypen*, die ihre werte Person mit den vermeintlichen Erfolgseigenschaften und Konkurrenzqualitäten auszustatten suchen – ganz jenseits des Stands ihrer materiellen Anliegen. Es liegt in der Sache, dass dies nur als *Selbstinszenierung* vonstattengehen kann, weshalb jeder – neben den ‚Versagern‘ – alle Sorten von Angebern bis hin zu solchen Zeitgenossen kennt, die ihre *Coolness* als Attribut jeder Lebensregung durchgestylt haben. *Warum* dieses bunt gemischte Volk notwendig zum menschlichen Inventar der Marktwirtschaft gehört, ist dagegen ziemlich unbekannt. Dieses Wissen würde sich mit ihr auch schlecht vertragen.

Um zur Quintessenz zu kommen: Dass dieser Zustand des gesellschaftlichen Überbaus seine Spuren auch an Kindern hinterlässt, ist unausweichlich. Dann finden sich unter ihnen eben auch solche, die sich auf die sehr prinzipielle Demonstration ihrer Überlegenheit verlegen – indem sie *Unterlegene schaffen.*
In einem unterscheiden sich solche Kinder nämlich schon von der erwachsenen ‚Leistungsgesellschaft‘, die ihr Siegesstreben anstachelt und der sie deshalb dann lästig fallen: *Dieser* jugendliche Wille zum Erfolg ist noch nicht relativiert, noch nicht mehr oder minder funktional gemacht durch und für den „Ernst des Lebens“ (dem sich die meisten Chaos-Kids in reiferen Jahren ja dann auch fügen). Er kann sich unmittelbar und selbstzweckhaft betätigen; er braucht sich auch nicht auf die ‚Chance‘ einer Ausbildungskarriere einzulassen, die für viele ohnehin hinfällig wird, sondern kann die Bedingungen seines Erfolgs garantieren, indem er sie einfach *selbst produziert.*
Freilich, verbale und körperliche *Gewalt* zur Scheidung der Welt in *Winners & Losers* ist dann die einzige Sphäre, in der dieses psychologische Programm funktioniert.

Was die Frage vom Anfang – nach Huiskens „konstruktiven Vorschlägen“ – angeht, so ist vielleicht noch anzufügen: Es wäre schon viel gewonnen, wenn bemerkt würde, dass die vorherrschende Erziehung und Bildung ein beachtlicher Teil des ‚Problems‘ ist, das sie immerzu ‚lösen‘ will …

zurück zum Inhalt

XIII.

Kompetenzorientierung, Heterogenität, Lernbegleitung, Inklusion und ihre Kritiker: Geschichten vom Pferd (2016)

„Gemeinsames Lernen, das klingt paradiesisch, aber man wird den Eindruck nicht los, als verstecke sich dahinter ein Trojanisches Pferd.“ (Michael Felten)

„‚Kompetenz‘ ist ein Trojaner: ein eingeschleustes Schadprogramm, das unbemerkt das Denken über Bildung infiziert.“ (Jochen Krautz)

„Es geht um weit mehr als einen Schulstreit.“ (Christoph Türcke)

1.

Fangen wir nicht mit den Zitaten, sondern mit etwas Weltfremdem an. Völlig weltfremd ist folgende Auffassung von Schule und Unterricht:

1.1 Die Aufgabe eines vernünftigen Bildungssystems besteht darin, die nachwachsenden Generationen möglichst umfassend und nachhaltig in ein gesichertes Wissen über Natur, Technik und Gesellschaft einzuführen und diesen Vorgang praktisch zu ergänzen, damit jeder Neuzugänger nach seinen Fähigkeiten am Prozess der Produktion und Reproduktion teilnehmen und jedem nach seinen Bedürfnissen daraus Nutzen erwachsen kann. Der Stand der Produktivkräfte dürfte das seit hundert Jahren bereits hergeben, wenn er nicht dem Primat der Geldvermehrung subsumiert wäre.

1.2 Die Voraussetzungen dieser Aufgabe sind der Sache nach nicht sonderlich kompliziert: Es muss Lehrkräfte geben, die fähig und bereit sind, die genannte Vermittlung von Wissen und Können zu leisten, und Schüler, die willens sind, ihre Bildung auch nach Kräften anzunehmen. Bezogen auf Natur und Technik liegen die relevanten Bildungsinhalte zur Genüge vor. Was allerdings die Gesellschaft betrifft, so wären noch ein paar Anstrengungen nötig, um die zahlreichen Ideologien über sie von dem zu scheiden, was von Ökonomie, Psychologie etc. tatsächlich wissenswert ist.

1.3 Diesen ‚Lehrplan‘ unterstellt, muss der Unterricht so organisiert werden, dass ihm die Schüler in ihren gegebenen Unterschieden auch folgen können. Dazu wäre es äußerst unzweckmäßig, die langsameren Lerner – z.B. mittels Notengebung – von den schnelleren zu separieren und ihnen im Fortgang gesellschaftlich nötiges Wissen vorzuenthalten, statt ihnen Gelegenheiten zum Aufholen zu eröffnen. Die Anzahl der Menschenkinder, denen das trotz der Hilfen nicht gelingen will, dürfte dann eine *quantité négligeable* sein, beileibe kein Fall für ein eigenes Haupt- oder Sonderschulwesen.

1.4 Inwiefern und inwieweit jeder Heranwachsende die Molekularbiologie, drei Fremdsprachen sowie das Rechnen mit imaginären Zahlen schultern soll, kann dabei natürlich gefragt und im Prinzip ergebnisoffen beantwortet werden: Denn da zum Beispiel die Arbeit eines Krankenpflegers im Gesundheitswesen genauso gebraucht wird wie die einer Internistin, seine Versorgung und sein Lebensgenuss also denselben Stellenwert haben wie in ihrem Fall, erwächst ihm logischerweise keine Schlechterstellung aus der Tatsache, dass sein medizinisches Wissen nicht so weit gediehen

ist wie ihres. Es sollte dem interessierten Leser nicht schwerfallen, dieses Beispiel angemessen zu verallgemeinern.

1.5 Auch die Frage nach den geeigneten Methoden und Arbeitsformen einer solchen Bildung ist ziemlich relativ. Lehrkräfte, die am Wissensfortschritt aller ihrer Schüler ausgerichtet und interessiert sind, finden auch die passenden Wege dahin. Dazu braucht es keine Studien zu pädagogischem Behaviorismus, Kognitivismus oder Konstruktivismus oder zum Problem, ob das Curriculum *knowledge-*, *skill-* oder *concept-based* sein soll; elaborierte oder wunderliche Unterrichtskünste sind dazu auch nicht nötig.

1.6 Fast redundant ist es, noch hinzuzufügen, dass ein solches Schulwesen, das ja keine Anstrengungen auf justiziable Leistungserhebungen und Laufbahnzuweisungen verwendet, auch darüber an Zeit und Effizienz gewinnt, dass es keine Schüler in nennenswerter Zahl produziert, deren verschütteter Lernwille in aufwändigen Veranstaltungen namens „Motivation“ und „Disziplinierung“ rekonstruiert oder substituiert werden muss.

2.

Alle diese Auffassungen fallen, wie gesagt, in den Bereich des Weltfremden und außerdem Brotlosen und sollen daher nicht weiter ausgebreitet werden. Wenden wir uns stattdessen lieber der ‚Realität‘ zu, wo mitten in der Welt die folgenden Schönheiten stattfinden:

2.1 Das erwähnte Disziplinieren bzw. Motivieren gehört zum täglichen Geschäft von Lehrkräften und treibt nicht wenige von ihnen Richtung „Burn-out“ – ohne dass der Lohn der Anstrengung übermäßig hoch wäre. Bei einem Segment von Schülern zum Beispiel, das im Kern die Kinder des Prekariats erfasst, gelingt in neun bis zehn Schuljahren regelmäßig nur eine Teilalphabetisierung. Mit der wiederum ist Deutschland bei PISA dumm aufgefallen und sah sich im Leistungsvergleich der globalisierten „Wissensgesellschaften“ beeinträchtigt.

2.2 Weil deren Arbeitsmärkte überdies anspruchsvoller geworden sind, also beispielsweise einen mittleren Schulabschluss als Mindestmaß erwarten, vermehrt sich der Andrang bei den höheren Bildungsanstalten und bringt das in einem Jahrhundert sorgsam gebastelte Gefüge von drei bis vier ‚begabungsgerechten‘ Schularten innerhalb von ein, zwei Jahrzehnten zur Erosion. Eine „Behindertenrechtskonvention“ mit der Forderung nach „Inklusion“ bisheriger „Sonderschüler“ kommt – mehr oder weniger überraschend – hinzu.

2.3 Also ist die Bildungspolitik in Länderhoheit gefordert. Die Konservativen versuchen den alten Laden mit neuen Namen à la „Mittelschule“ zusammenzuhalten, die Progressiveren gehen mit „Gemeinschaftsschulen“ in Richtung Zweigliedrigkeit, aber alle halten an einer deutschen Besonderheit mit langer Tradition fest – worüber das Gymnasium zur Volksschule neuen Typs wird.
Da diese Umbauarbeiten unweigerlich den Parteienstreit berühren, also Wahlen beeinflussen, kursiert sogar der Verdacht, das unterrichtliche „Anforderungsniveau“ werde gelegentlich dem Bedarf einer Landesregierung nach Erfolgsmeldungen angepasst (s. Abb.1). Aber auch ohne politischen Eingriff zeigen die Verschiebungen im überkommenen Bildungsgefüge ihre Wirkung. Die Hälfte der Gymnasiasten rauszuprüfen und abzuschulen, damit das Niveau der 1970er Jahre wiederhergestellt werden kann, steht jedenfalls auf keiner Agenda (s. a. Abb. 2 u. vgl. Abb. 3).

Aufgabe 17

Inas Handyanbieter verlangt eine Grundgebühr von 5 Euro im Monat und zusätzlich 9 Cent pro Gesprächsminute.

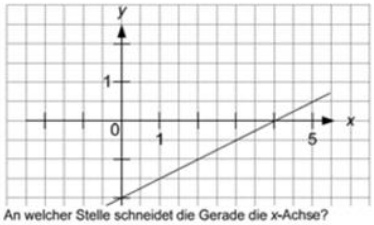
Die Höhe der monatlichen Telefonrechnung lässt sich mit einer Gleichung ermitteln. Dabei wird der Preis y (in Euro) in Abhängigkeit von der Anzahl x der Gesprächsminuten berechnet.

Kreuze die passende Gleichung an.

☐ $x = 0{,}09 \cdot y + 5$ ☐ $x = 5 \cdot y + 0{,}09$ ☐ $y = 0{,}09 \cdot x + 5$ ☐ $y = 5 \cdot x + 0{,}09$

Aufgabe 18

Die Abbildung zeigt die Gerade mit der Gleichung $y = \frac{1}{2}x - 2$.



An welcher Stelle schneidet die Gerade die x-Achse?

Kreuze an.

☐ $x = -2$ ☐ $x = 0$ ☐ $x = 4$ ☐ $x = 5$

Abb. 1: Kompetenztest Mathematik **2015**, **Jahrgang 8 alle Schularten**, Ausgabe Thüringen. Die Lösungsrate lag insgesamt bei 60%, in Aufgabe 17 bei 50%, in 18 über 90%. Die Wirtschaftswoche vom 17.3.16 führte letztere unter dem Titel „So lächerlich sind Mathe-Prüfungen in NRW“ als Beleg an. In der Tat lässt sich mit ihr die Kenntnis der linearen Funktion nicht wirklich überprüfen. Die Lösungsrate der Aufgabe 17 zeigt hier sogar Defizite an.

2.4 Diese bunten Problemlagen schlagen sich natürlich auch innerschulisch bzw. schulpädagogisch nieder. Zum einen ergehen Aufträge der Politik an ihren beamteten Apparat, für ein besseres Abschneiden beim erwähnten Leistungsvergleich der OECD zu sorgen, was sich hauptsächlich in die „Förderung von Kernkompetenzen für lebenslanges Lernen“ übersetzt. Dazu und daneben gilt es, stärker der eingerissenen „Heterogenität“ an den Schulen Rechnung zu tragen und schließlich auch noch die Sache mit der „Inklusion“ hinzukriegen.

3) Uli baut einen würfelförmigen Behälter aus Pappe, der oben offen ist. Seine Kantenlänge beträgt 30 cm. Er will ihn außen mit Goldfolie bekleben

a) Wieviel cm^2 werden davon benötigt?

b) Was kostet die Folie, wenn 100 cm^2 0,12 DM kosten?

4) Mutter geht zum Metzger (Fleischer) und verlangt $\frac{1}{2}$ kg Wurst. Ein kg kostet 10 DM. "Darf es für 20 Pf mehr sein?" fragt der Verkäufer.
Wieviel Wurst erhält die Mutter?

Neue Mathematik

1. Übertrage in das Dualsystem:
a) 27 b) 36 c) 43

2. Übertrage in das Zehnersystem:
a) 101010 b) 1111111 c) 1000000

5. Bestimme die Lösungsmenge für $x \in \mathbf{N}$:
a) $5 + x < 11$ b) $47 : x < 47$

Abb. 2: Vergleichsarbeit einer Arbeitsgemeinschaft Leistungsmessung am Ende des **5. Jahrgangs der Hauptschule** in NRW von **1972**. Die Zeiten sind wohl definitiv vorbei.

Zum anderen wird der erzieherische Sachverstand in diesem Rahmen auch selbstständig tätig. Aus dem Vorrat des schulpädagogischen Erbes wie der Reformpädagogik, auch aus dem angelsächsischen Raum, der über langjährige gesamtschulartige Erfahrungen verfügt, werden Methoden übernommen und unter dem Sammelbegriff der „Lernbegleitung“ eines „selbstgesteuerten Lernens“ implementiert. Neuentwicklungen kommen hinzu – und machen den Bestand der didaktischen Theorien und Praktiken aus, die im laufenden Ausbildungsjahrzehnt von Lehramtsstudenten, Referendaren und Beamtenanwärtern Konjunktur haben, also den Stoff ihrer Prüfung und Auslese abgeben.

3.

Schließlich gibt es auch noch bezahlte Bildungsphilosophen, die normalerweise zu diesem Lernstoff beitragen, sich aber zunächst veranlasst sehen, der eben skizzierten Entwicklung entgegenzutreten,

die sie als Ausfluss einer Partnerschaft von *„Mikroelektronik“* und *„Neoliberalismus“* (Türcke in seinem aktuellen Buch „Lehrerdämmerung“, 2016, S.46 f.) bzw. einer *„Vermählung des homo oeconomicus mit dem homo kyberneticus“* (Matthias Burchardt, lehrer nrw 7/13) interpretieren. Dazu sollten wir jetzt übergehen.

3.1 Beginnen wir mit dem Trojanischen Pferd namens „Kompetenzorientierung“, das der eingangs zitierte Prof. Krautz in die Öffentlichkeit zieht und als *„Schadprogramm“* kennzeichnet. Kollege Türcke pflichtet bei: Der *„behavioristische Kompetenzbegriff […] bot etwas, was der Kultusbürokratie wie gelegen kam: ein einheitliches Effizienzkriterium“*, weil sie *„in Zeiten immer knapper werdender öffentlicher Mittel […] Bildungsausgaben nur noch rechtfertigen [kann], wenn sie der Herstellung und Sicherung überprüfbarer Kompetenzen dienen.“* (a.a.O. S. 31*) „Die Bildungspolitik ist damit in die Falle getappt“* (S. 40) und zwar in die der *„so schwer fassbaren neuen soft skills: Teamfähigkeit, soziale, kommunikative, mediale Kompetenz“*. (S. 41)
Motiv dieses Irrwegs: Für *„den mikroelektronischen Kapitalismus […] wird gerüstet sein, wer von klein auf in die zukunftsträchtigen* soft skills *eingeübt ist und von all dem Ballast, für den es intelligente Software gibt, befreit wird“* – z.B. von *„Kopfrechnen“*, *„Orthographie“* und – es wundert der Kontext – *„Latein“* (S. 46).
Das hat natürlich Folgen: *„Die Umstellung des gesamten Bildungsbetriebs auf den Kompetenzaspekt macht die Rechnung ohne den Wirt. […] Wenn Inhalte, Stoffe, Sachen nur noch das Schmieröl für den Erwerb von Methoden hergeben, nähert sich die dabei antrainierte Kompetenz der von Maschinen an.“* (ders. in: Profil, Zeitung des Philologenverbandes, 11/12)
„Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen.“ (ders., SZ 1.8.12)

3.2 In der Tat ist die „Kultusbürokratie“ auf das inkriminierte Pferd aufgesprungen. Deutsche Auslandsschulen zum Beispiel wurden bei den vor ein paar Jahren eingeführten Schulinspektionen mit Kritiken konfrontiert, ihr Unterricht brauche mehr „Individualisierung“ und „Methoden des eigenständigen Lernens“, mehr „Steuerung der Entwicklung von Sozialkompetenz“ und „Befähigung zu Gestaltungs- und Selbstlernkompetenz“ sowie „Sozialformen, die auf die Heterogenität der Schülerschaft abgestimmt“ sind, etc.
Der kleine Treppenwitz dieser Mängelanzeige besteht darin, dass Auslandsschulen seit jeher als auf den Kopf gestellte Abbilder der deutschen Dreigliedrigkeit verfasst sind [siehe dazu Aufsatz Nr. V], in denen Heterogenität und entsprechende Lernformen kein oder kaum ein Thema waren, was vor dem „PISA-Schock“ auch gar nicht vermisst wurde, aber danach aus dem Hut gezogen werden sollte.

3.3 Leider kommt es nur selten vor, dass die Kritiker der Kompetenzorientierung einen richtigen Punkt erwischen. Hier ist mal einer: *„Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren […] könnte zum Beispiel zwölf Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden.“* (Prof. Volker Ladenthin, Profil 09/11)
Und wenn ein Leitfaden für Studierende unter der Überschrift *„Flexible Generalisten“* auflistet, welche *„Kompetenzen von Geisteswissenschaftlern im beruflichen Alltag“* erwartet werden –

nämlich *„Verantwortungsbewusstsein, Kundenorientierung, Leistungsbereitschaft, Erfolgsorientierung, Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz“* (Prof. Matthias Stickler, Broschüre der IHK und der Universität Würzburg, Okt. 12) – dann könnte man glatt vermuten, dass der Professor seine Liste aus der Stellenbeschreibung für Versicherungsvertreter oder für Wartungskräfte von Kopiergeräten abgekupfert hat.

3.4 Die Wahrheit ist freilich, dass man mit diesen ‚Kompetenzen‘ weder Abitur machen noch Kopierer reparieren kann – obwohl man einschränkend sagen muss, dass der Kapitalismus, und zwar nicht erst seit er „mikroelektronisch“ wurde, Arbeitsplätze *en masse* eingerichtet hat, an denen so etwas wie abstrakte Leistungsbereitschaft zu einer konkreten Berufseignung geworden ist. Wenn, dann ist das harte Kern der *soft skills*.
Der Sache nach verdankt sich die besagte Kompetenzausrichtung über weite Strecken aber einer Reihe von Ideologien. So wie man sich in manchen bildungsnahen Schichten einbildet, mit Latein würde man so etwas wie eine Meta-Sprache erwerben und sein Denken schulen, so zielt die Kompetenzerziehung auf eine Art *shortcut* oder *silver bullet* – und das unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten.

3.5 Dass man damit eine Antwort auf die nötige Reduktion des sich ständig ausweitenden Lernstoffs bei gleichzeitig universell zugänglichen Informationsquellen sucht oder auf die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen reagieren will, lässt sich noch einigermaßen nachvollziehen. Skeptisch sollte man allerdings dann sein, wenn Kompetenzen als eine von der konkreten Äußerung *getrennte Fähigkeit dazu* verstanden werden, ähnlich wie man das von Intelligenztheorien kennt. Im Klavierspiel oder im Bruchrechnen betätigt sich keine dahinterliegende Kompetenz, sie fällt vielmehr mit der jeweiligen Tätigkeit zusammen. Das bringen auch Kompetenztheoretiker zum Ausdruck, wenn sie sagen, dass eine Kompetenz nicht direkt, sondern nur indirekt über ihre „Performanz“ bestimmt werden könne – womit sie den Widerspruch einer Kraft, die man lediglich an ihrer Wirkung erkennt, allerdings festhalten.
Ein Widerspruch, logisch ernst genommen, ist übrigens auch das „Lernen lernen“: Würde man es erst lernen müssen, könnte man das nämlich nicht. Deshalb lernt ein Schüler, der Vokabeln mittels einer Wortkartei lernt, nicht *das* Lernen schlechthin, sondern – neben den Vokabeln – auch noch diese bestimmte Methode. Dass er diese dann auch auf Geschichte und Biologie übertragen kann, ist logisch und illustriert das, was am Kompetenzbegriff allenfalls das Rationelle ist.

Daher vielleicht noch eine Klarstellung in Richtung der Kompetenz-Kritiker. Türckes Satz: „Wer Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen“, besteht aus leeren Worten bzw. in der Täuschung, man könne die abstrakten Fähigkeiten zum Nachteil der Schüler tatsächlich *lehren*, bei denen sie dann als „leere Hüllen“ im Kopf verblieben. Als könne ein ‚Lernbegleiter‘ tatsächlich so etwas wie Geigenspielkompetenz vermitteln – was er subjektiv durchaus meinen mag –, und das kindliche Gekratze künde dann von dem Schaden, den diese ‚Fähigkeit‘ angerichtet habe.
Man muss die Sache und die Ideologie dazu schon ein wenig auseinanderhalten. Auch der kompetenzorientierteste Unterricht erbringt reelle Lernergebnisse – und seien sie nur moralischer Art.

3.6 An der Behauptung, „in Zeiten knapper öffentlicher Mittel“ strebten die Bildungsbehörden nach Reduzierung, Effektivierung oder wenigstens Rechtfertigung ihrer Ausgaben (Türcke), wird schon etwas dran sein. Es fragt sich allerdings, ob und wie das mittels Kompetenzbasierung überhaupt zuwege gebracht werden kann. Die Antworten darauf machen dann in der Regel den Übergang in das Reich der volkswirtschaftlichen Pferdegeschichten, verwechseln also wieder Ideologie und Sache.

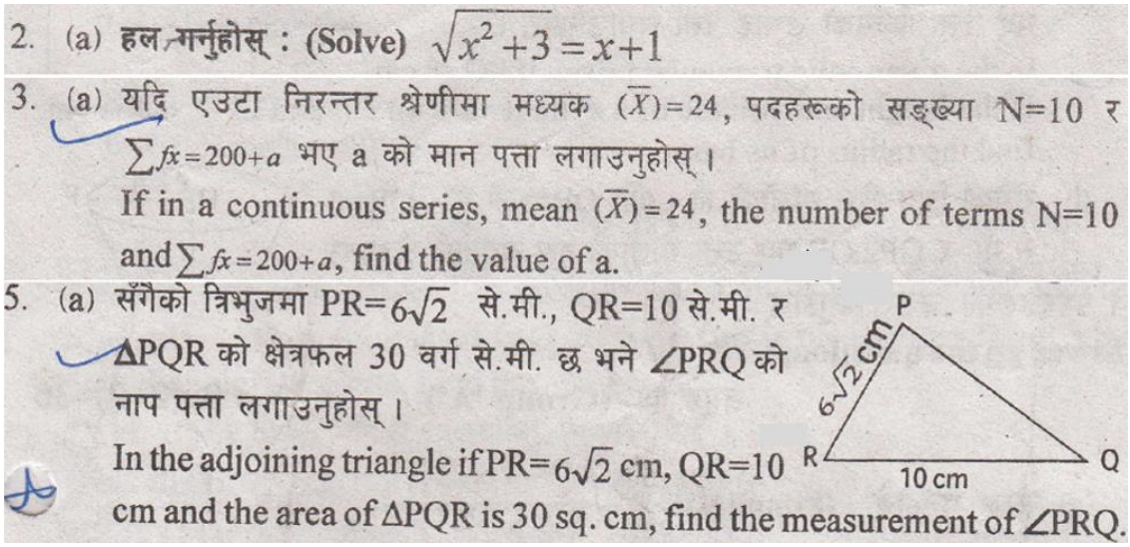
Leider kann ich ein entsprechendes Zitat einer Initiative „Schule 2.0“ von Ende der 2000er Jahre nur aus dem Gedächtnis wiedergeben: *Wir bereiten Schüler auf Berufe vor, die noch nicht existieren, damit sie Probleme lösen, die wir noch nicht kennen. Wir wissen nicht, welches Wissen morgen relevant sein wird. Wir kennen aber schon die Werkzeuge, die man dafür braucht.*

Dieser Königsweg ist eine Einbildung, die weniger plakativ formuliert auch überall dort in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft zu Hause ist, wo behauptet wird, mit den richtigen Kompetenzen könne der moderne Arbeitnehmer erstens flexibel den ständig wechselnden Anforderungen der Arbeitsplätze genügen, zweitens seine Beschäftigungschancen sichern, worüber drittens die Arbeitslosigkeit zu reduzieren und viertens die Wettbewerbsfähigkeit des ganzen Standorts zu verbessern sei.

Und das ausgerechnet in einer Wirtschaftsweise, deren Entwicklung hinten und vorne keinem Plan folgt, sondern ganz vom Wachstum eines Geldreichtums oder auch von seinem Ausbleiben abhängig gemacht ist.

Es wird hoffentlich niemand ernsthaft vertreten, dass die Hälfte der griechischen oder spanischen Jugend keine oder die falschen ‚Kompetenzen‘ erlernt hat und deshalb zur Beschäftigungslosigkeit verdammt ist.

Wer sich noch erinnert: Ende der 1970er Jahre wurde durch eine schnelle technologische Umstellung der Berufsstand der Setzer im Druckgewerbe ausgemustert – ohne dass gleichzeitig die nötigen Arbeitskräfte für die einsetzende Computerisierung bereitgestanden hätten. Ob das daran lag, dass die ‚Kompetenzbasierung‘ noch nicht erfunden war? Und was die globale Stahlkrise derzeit in Sachen Entwertung von Arbeitsvermögen z.B. in China anrichtet, ist nicht dem dortigen Frontalunterricht geschuldet.


2. (a) हल गर्नुहोस् : (Solve) $\sqrt{x^2+3}=x+1$

3. (a) यदि एउटा निरन्तर श्रेणीमा मध्यक $(\bar{X})=24$, पदहरूको सङ्ख्या N=10 र $\sum fx=200+a$ भए a को मान पत्ता लगाउनुहोस् ।
If in a continuous series, mean $(\bar{X})=24$, the number of terms N=10 and $\sum fx=200+a$, find the value of a.

5. (a) सँगैको त्रिभुजमा PR=$6\sqrt{2}$ से.मी., QR=10 से.मी. र ΔPQR को क्षेत्रफल 30 वर्ग से.मी. छ भने ∠PRQ को नाप पत्ता लगाउनुहोस् ।
In the adjoining triangle if PR=$6\sqrt{2}$ cm, QR=10 cm and the area of ΔPQR is 30 sq. cm, find the measurement of ∠PRQ.

Abb. 3: *Compulsory Maths Paper* zum *School Leaving Certificate* für **alle Absolventen der 10. Klasse** in Nepal von **2013**. Pro Jahr nehmen 300.000 Schüler (bei 28 Mio. Einwohnern) teil. Mit einem Drittel der Punktzahl hat man bestanden, die Bestehensquote liegt bei 50%.

Auch die Kritiker, die dem Kompetenzwesen „Noteninflation“, „Durchwinken“, „Niveauverlust“ zuschreiben, könnten am Beispiel der Abbildung 3, einer für den allgemeinen Schulabschluss nötigen Prüfungsanforderung aus Nepal, durchaus zur Kenntnis nehmen, wie wenig ein hohes schulisches Anspruchsniveau mit marktwirtschaftlicher Prosperität zu tun hat.

4.

Die Legende, es hinge von der schulischen Bildung ab – zumindest ‚teilweise‘ –, ob der Arbeitsmarkt, die Volkswirtschaft oder gleich die Nation florieren oder leiden, bewegt auch die Gegenspieler der Kompetenzausrichtung, was sich in Türckes „Rechnung ohne den Wirt“ schon angedeutet hat. Schauen wir mal genauer hin.

4.1 Zwar widmen sich ihre Ausführungen gern dem Thema, wie sehr der „Paradigmenwechsel“ in der Bildung auf ökonomische, ja nachgerade ‚kapitalistische‘ Interessen zurückgeht. Stellvertretend Prof. Hans-Peter Klein: *„Die Begründungen, die zu G8 geführt haben, kamen in erster Linie aus einem neoliberalen Anspruch auf Bildung, der unsere Kinder als nachwachsenden Rohstoff für den Kapital- und Arbeitsmarkt betrachtet und in der es darauf ankommt, dieses Humankapital möglichst effizient im Rahmen der Globalisierung und einer weltweiten Employability aufzustellen. Diese Forderungen werden ja unter anderem über die OECD und die weltweit agierende Bertelsmann-Stiftung vertreten.“* (Kirschblog 13.5.13)
Doch in einer professoralen Stoffsammlung für Gegenargumente, wo es mehr auf das Gegen als auf das Argument ankommt, lässt sich die Sache auch andersherum betrachten, was Prof. Krautz so ausführt: *„Man könnte meinen, [die neue Lernkultur] sei das Interesse ‚der Wirtschaft‘. Denn tatsächlich haben die großen Wirtschaftsverbände die jetzige Entwicklung massiv propagiert und mit Lobbyarbeit unterstützt. Warum? In den entsprechenden Abteilungen der Wirtschaftsverbände sitzen eben Bildungsökonomen […und] denken in den unzulänglichen Kategorien neoliberaler Wirtschaftstheorie […] Genau die ökonomistische Kurzsichtigkeit ist wesentlich mit Schuld am Bildungsdesaster.“* (Wirtschaftswoche 16.2.16)
Und weil keiner auf die kritischen Professoren hört, die offenbar wüssten, wie eine zulängliche und weitsichtige Wirtschaftstheorie beschaffen sein muss, folgt die Strafe auf dem Fuß: *„Zugleich untergräbt die ökonomisierte ‚Bildung‘ die Wirtschaft selbst, für die die OECD angeblich spricht. Tatsächlich entsprechen dem Bild der OECD allenfalls globalisierte Konzerne angloamerikanischer Prägung, die anpassungsbereite Mitarbeiter mit standardisierten Fertigkeiten bevorzugen, die sie weltweit beliebig hin- und herschieben können.“* (ders., Streitschriften zur Bildung, GEW, 5/15) Das tun unsere schwäbischen Mittelständler ihren Angestellten nämlich niemals bzw. nur dann an, wenn die fremdländische Konkurrenz sie dazu zwingt.

Auf diesen Antikapitalismus kürzt sich also die ganze Aufgeregtheit zusammen, wenn sie der bevorzugt amerikanischen, in jedem Fall neoliberalen ‚Geldgier‘ entgegentritt und sich die Ideale des Abendlands aufs Banner schreibt. Matthias Burchardt, Uni Köln, weiß, *„dass es sich hier um den Beginn des finalen Angriffs auf die Errungenschaft öffentlicher Bildung als Grundlage von Kultur, Demokratie und Gerechtigkeit handelt. Daher ist es höchste Zeit, dass wir unseren Anspruch auf elementare Lebensqualitäten […] gegen die global agierenden Macht- und Geldeliten durchsetzen.“* (NachDenkSeiten 8.9.14)

Damit entwertet er übrigens auch sein folgendes Statement zum Umbau des Sozialstaats: *„Die*

Aufforderung zur Selbststeuerung passt auf eine zynische Weise ideal zum Abbau der sozialen Solidaritäts- und Sicherungssysteme: So wie der selbstgesteuerte Lerner schonend mit der Ressource Lehrer umgeht, so fällt der selbstgesteuerte Bürger der Gemeinschaft nicht zur Last: Die Themen seiner sozialen Absicherung, seiner Bildung, seiner Gesundheit sind allein sein Problem." (SWR2 13.3.16)
Wenn Burchardt nämlich den Sozialabbau den „globalen Macht- und Geldeliten" zuschreibt und nicht merkt, dass dieser längst Bestandteil christ- und sozialdemokratischer Politik war, als diese noch in einer älteren ideologischen Packung verkauft wurde (z.B. mit dem berühmten „Leider" der Partei des „kleineren Übels"), dann hat er verpasst, wie ein Sozialstaat in der Marktwirtschaft funktioniert und kommt über einen moralisierenden Appell nicht hinaus.

4.2 Auch die näheren Angaben, mit denen der „finale Angriff" bebildert wird, werfen ein Licht auf die Qualität des Anliegens. Gleichzeitig zeigen sie, wie konsequent die kritischen Autoren der bildungspolitischen Sachlage das entnehmen, was sie in sie hineininterpretieren.

Wie ernst gemeint die Analogie zum Untergang Trojas ist, die Professor Krautz in der Rolle des Laokoon vorträgt (*„Timeo Danaos!"*; Übersetzung und Erläuterung in der zitierten Streitschrift der GEW), sei dahingestellt.
Als gebildet erweist sich auch dieses Verdikt gegen das selbstgesteuerte Lernen: *„Der ‚selbstregulierte Lerner' kann im besten Fall eine Leistung erbringen, aber niemals eine Tat. Insofern ist er per se apolitisch und für die Differenz von Sinn und Funktion anästhesiert. Er bewohnt auch keine Welt mehr, sondern einen kontingenten Raum bedrohlicher Entropie"* – also in jedem Fall ein rechtes Durcheinander (Burchardt, lehrer nrw 7/13). Anders lässt sich das vielleicht auch so ausdrücken: *„Die kompetenzimmanente Tendenz zu inhaltlicher Beliebigkeit impliziert die […] Fremdsteuerung der Lernenden […] Freiheit emergiert nur noch im zustimmenden Anprallen an den Notwendigkeiten"* – was qua Reibung ebenfalls entropisch wirksam wird (Burkard Chwalek: Kompetenzbasierung und Digitalisierung als rückwärtsgewandte Ideologien, www.lehrernrw.de/).
Zum Zweck der „Fremdsteuerung" springt die *„IT-Branche […] in die Lücke, die der degradierte Lehrer hinterlässt"* und *„wie ein kleiner Lernroboter navigiert der selbstgesteuerte Lerner über die Klippen der Lernumgebungen […], steuert dabei die Ziele an, die im Raster vorgegeben sind […], vergleicht Ist- und Soll-Werte"* (Burchardt in SWR2 13.3.16) – bis der arme „homo kyberneticus" (ders.) auch in den genannten Zustand „bedrohlicher Entropie" gerät.
Ins Volle greift ebenfalls der folgende Konter von Prof. Türcke, mit dem er das Bild des „Bulimielernens" quasi von hinten her an die Urheber zurückspiegelt: *„Wo sich das Licht öffentlicher Aufmerksamkeit einzig auf die Kompetenz richtet, wird aus dem Fundus [der Bildung] ein Schattenreich: der Hades des Könnens. Er besteht aus blutleeren Inhalten, die […] eine Eigenzeit ihrer Aneignung und mentalen Verdauung kaum mehr beanspruchen. Deshalb kann man […] den Lernstoffen ihre Ballaststoffe nehmen und sie in ein Fastfood verwandeln, das schnell durchrutscht."* (Profil, Zeitung des Philologenverbandes, 11/12)

Diese gestelzten Zerrbilder der neuen Lernkultur (deren dichterische Freiheit sie gewissermaßen der sachlichen Kritik entzieht), stehen zur schulischen Realität derselben in einem rein assoziativen Zusammenhang. Im Schulalltag, wie man ihn kennt, geben sich die neuen und die alten Formen die Hand – und ob die Schüler den Frontalunterricht in Latein cool oder das Gruppenpuzzle in Gemeinschaftskunde ätzend finden, hängt weitgehend von der Lehrperson ab. In der Tat haben die Lehrkräfte hier einen Spielraum, den sie zugunsten des Wissensfortschritts ihrer Schüler auch

nutzen sollten. Kaum Spielraum gibt es allerdings darin, dass jede Lernform unter dem Gebot steht, bei Bedarf in eine – oft laufbahnrelevante – Notengebung zu münden. Dass dies – erstens systemgemäß und zweitens auch als subjektiv akzeptierter Begleitumstand des Lehrerberufs – ziemlich viele Schüler mit ungesichertem Wissen hinterlässt, ist allgemein bekannt. Hier ebnen sich die Unterschiede zwischen ‚inhalts-, versus ‚funktionsbasiertem' Unterrichten spätestens ein. Neben der Frage, *was* da eigentlich auf konventionelle oder modernisierte Weise in den einschlägigen Fächern gelernt wird, wäre *das* mal ein richtiger Gegenstand der Kritik. (Etwas dazu ist bei Interesse im Aufsatz Nr. IV nachlesen.)

Die Stellen in „Lehrerdämmerung", an denen Türcke die fehlende Nachhaltigkeit des Unterrichts thematisiert (siehe den 3. Abschnitt), gehören übrigens zu den lesbaren im Buch. Leider trübt sich auch dies wieder durch den Umstand, dass er sie einseitig der neuen Lernkultur zuschreibt und davon absieht, dass sie dem klassischen Unterricht ebenso angehört.

4.3 Im Fortgang enthüllen die Kritiker hinter den neuen Paradigmen das eigentliche Ziel. Türcke deutet sogar eine merkwürdige Symbiose von Neoliberalen und Alt-68ern (vgl. S. 65, 75 u. 152) in dem Bestreben an, das gute deutsche Schulsystem, vornehmlich das Gymnasium zu Fall zu bringen: *„In der flexibilisierten Bildungswelt ist das Abitur ein Auslaufmodell."* (S. 47). *„Um dessen Ende vorauszusagen, muss man kein Hellseher sein. Der Flexibilisierungsdruck, der Vormarsch der* soft skills*, die Noteninflation: dies alles sind Anzeichen seiner Agonie."* (S. 51) *„Dieser Druck hat zur Inflationierung des Abiturs getrieben und damit auch Real- und Hauptschulen morsch gemacht."* (S. 79) *„Noch ist sie Zukunft: die neue Einheitsschule […], in der jeder zieldifferent beschult wird […] und die Lehrertätigkeit wesentlich Fördertätigkeit ist. Aber diese Zukunft hat bereits begonnen."* (S. 84 f.) *„Noch ist die Rückbesinnung auf Mehrgliedrigkeit tabu. Vorerst sind all unsere politischen Parteien auf den neoliberalen Zug der Kompetenz und Inklusion aufgesprungen."* (S. 151)
Die seitenweisen Wiederholungen können den Erklärungswert der Behauptung leider nicht steigern. Wo ist die „Rück[?]besinnung auf Mehrgliedrigkeit tabu"? Wer in aller Welt will das Gymnasium durch die Einheitsschule ersetzen? Nicht einmal der studentenbewegte Biologielehrer, der es zum Ministerpräsidenten gebracht hat.

***

4.4 Was die überkommene Bildungslandschaft aufmischt, meine ich im Abschnitt 2 beschrieben zu haben. Das war nicht Plan und Tat der Bertelsmann-Stiftung oder der Lobby der angloamerikanischen Multis, wahlweise auch der neoliberalen Bildungsökonomen, die nichts von Pädagogik verstehen. Die Rettung des Gymnasiums ist auch nicht der Klassenkampf des 21. Jahrhunderts. Der von den Kritikern als Niedergang bilanzierte Aufstieg dieser Bildungsanstalt zur beliebtesten Schulart ist eine politisch zugelassene und hingenommene Bewegung in der ‚Zivilgesellschaft', die in den zunehmend ungesicherten Reproduktionsverhältnissen, also in einer Leistung der modernen Marktwirtschaft, ihren allgemeinen Grund hat.

Deshalb dazu noch ein weiterer Klarstellungsversuch: Der Kapitalismus in Deutschland würde den Übergang der Drei- oder Zweigliedrigkeit in ein Einheitsschulsystem glatt verschmerzen. Neuseeland, Skandinavien oder Südtirol führen doch vor, dass sich so ein zivilgesellschaftliches Fortschreiten marktwirtschaftlich einhegen lässt. Dann entscheidet eben der Arbeitsmarkt, auf

welcher Ebene der Berufshierarchie ein Schulabsolvent landet bzw. ob er dort überhaupt einen Platz findet. Und die verschiedenen Lehrer-Stände sind mit der Notengebung zwar noch an diesem Vorgang beteiligt, werden aber in ihrer gewichtigen Aufgabe degradiert, hier für eine gesellschaftliche Vorsortierung zu sorgen.
Dass dies manchen Oberstudienrat verdrießen könnte, ist nachvollziehbar. Und dass es den Kindern und Jugendlichen zumindest *vor* Eintritt ins Erwerbsleben einige Sorgen ersparen würde, wäre ein zivilisatorisches Element an der Sache.

5.
Kommen wir noch zur Inklusion, bei der sich das Klage- und Erklärungsmuster ihrer Kritiker natürlich wiederholt: *„Das ausgegebene Ziel einer radikalen inklusiven Pädagogik ist dann auch die Abschaffung des gegliederten Schulsystems und die Einführung einer Einheitsschule für alle.“* (Prof. Klein, Wirtschaftswoche 1.3.16) *„Letztlich würde die konsequent durchgeführte Inklusion das Schulsystem sprengen. Wir hätten dann landesweit eine Einheitsschule.“* (Felten, Deutschlandradio 15.1.16) *„Weil die reale Staatsverschuldung immer weniger Geld für Bildung erwarten lässt, ist eine weltweite Inklusionsoffensive in Gang gekommen. Inklusion ist ein neoliberales Projekt.“* (Türcke, a.a.O. S. 75)

5.1 Nein, auch die Inklusion ist kein Werk des Neoliberalismus, *stupid*! Sie kam nicht einmal als staatliches Sparprogramm in die Welt, obwohl die zuständigen Stellen sie gerne daraufhin überprüfen und dafür benutzen. Vielmehr gehört sie in den Umkreis eines zivilgesellschaftlichen Begehrs nach „Anerkennung“, für „Chancengleichheit“ und gegen „Diskriminierung“, das über die Frauen- und Minderheiten-Bewegung auch in der Behindertenfrage und auf Umwegen nun in Deutschland angekommen ist, wo es in den hiesigen Schulstreit einmündet. Dieses Begehren kritisiert nicht die Konkurrenzgesellschaft, sondern verlangt eine ‚gerechtere‘ Teilhabe an ihr. Ich will das hier nicht weiter besprechen, weil der Einwand gegen Türcke davon nicht abhängt.

Erinnern möchte ich kurz an die bundesdeutsche *Vor*geschichte der Inklusion. In diesem Wortlaut wies zum Beispiel das Bundesverwaltungsgericht 1958 einen Elternantrag auf Aufnahme ihres Kindes in die Regelschule zurück: *„Mit Recht erblickt das [Gericht] in den unter Aufwendung besonderer Kosten errichteten Hilfsschulen eine Wohltat, die der Staat den Kindern angedeihen lässt […] Es mag sein, dass verständnislose Beurteiler die Bedeutung des Hilfsschulunterrichts für diese Kinder nicht zu würdigen wissen. Dadurch wird jedoch die Würde der Kinder nicht angetastet.“* (29.12.58)

Weil die alte Wortwahl zwar aufgegeben ist, ihr Inhalt aber landauf, landab noch einigermaßen gebilligt wird, sieht es nicht so aus, als würde die Inklusion „das Schulsystem sprengen“. Von Ausnahmen abgesehen erfolgen die bildungspolitischen und schulischen Konsequenzen aus der UN-Konvention eher zögerlich, halbherzig, widerwillig oder kosmetisch. Das Beispiel der deutschen Auslandsschulen soll als Illustration genügen. Eine kritische Diskussion mit ihrer generellen Verfasstheit als Grundschule mit anschließendem Gymnasium, in dem einer Minderheit der Status eines Haupt- oder Realschülers zugewiesen wird, ist bisher nicht groß in Gang gekommen. Trotzdem erging an sie der behördliche Auftrag, in schneller Folge „Inklusions-Konzepte“ vorzulegen. Deshalb steht zu befürchten, dass darin die selektive Realität mit der UN-Konvention für vereinbar erklärt wird, weil die drei Schülersorten aus Gründen der Einzügigkeit

oder der Klassengröße ihren Schultag im selben Raum, also eigentlich schon ‚inklusiv' verbringen. Warten wir es ab.

5.2 Der bescheidende Fortgang in der Sache korrespondiert mit dem voluminösen ‚Diskurs', den er entfacht hat. Aus seiner akademischen Abteilung will ich zum Abschluss noch ein paar Lehrmeinungen highlighten, die einen Bogen zum Anfang dieses Aufsatzes schlagen.

- Der Philosoph Konrad Paul Liessmann zum Beispiel sieht das Problem, dass *„die einen immer etwas [können und wissen], was die anderen nicht können und nicht wissen"* und fragt, *„welchen Stellenwert dieser Unterschied für das Leben und die soziale Position eines Menschen einnehmen soll"*. Der Antwort, dass er eben keine Rolle spielen soll, kommt er so zuvor: *„Nur in einer Gesellschaft, in der die materielle Versorgung der Menschen prinzipiell von jeder Form von Arbeit unabhängig gedacht werden kann, wäre die Entkoppelung von individueller Leistungsfähigkeit und sozialer Positionierung denkbar […]. Solch eine Gesellschaft ist nirgendwo in Sicht."* (http://inklusion-als-problem.de; *dort im April 16 nicht mehr auffindbar*)
Man weiß zwar nicht, wer je auf die Idee kommen sollte, sich eine Versorgung ohne jeden Aufwand zu denken. Aber so ist jedenfalls mal wissenschaftlich bewiesen, dass das Schlaraffenland eine Utopie darstellt.

- Einer Sonderform des Schlaraffenlands widmet sich Mathias Brodkorb, Philosophiemagister und Bildungsminister in Tateinheit: *„Marx ist einer der ersten und wichtigsten Inklusionstheoretiker überhaupt. […] Wenn Sie also nach einer Definition für ‚Inklusion' in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule. […] Damit meine ich nicht die DDR. […] Nun werden Sie sich vielleicht fragen, warum ich Ihnen dies alles erzähle."* Stimmt, das könnte man sich fragen – wenn man es nicht schon erahnte: *„Kommunismus wie radikale Inklusion entspringen beide dem Traum, die Zerrissenheit und Brüchigkeit unserer empirischen Welt zu überwinden. […] Völlige Gerechtigkeit gibt es aber auf Erden nicht und es kann sie niemals geben." Das hat man schon eben gehört. „Wer aber in der bestehenden Welt Maßnahmen ergreift und Strukturen schafft, deren tatsächliches Ziel etwas Unmögliches ist, wird einen Scherbenhaufen ernten."* Toyota sieht das zwar anders, *but I see your point*: *„Wenn radikale Inklusion im Kapitalismus auch wegen ihrer verheerenden gesellschaftlichen Konsequenzen* [Brodkorb nennt hier vor allem die „Preisgabe der Allokation" durch Noten] *unmöglich ist, dann ist radikale Inklusion, solange der Kapitalismus besteht, auch unverantwortlich."* (Profil 4/13) Dann wäre also der inklusive Kommunismus nur möglich, wenn der empirische Kapitalismus ihn ermöglichen würde. Und weil – Brodkorb sagt sogar, „solange" – er dies nicht tut, dürfen wir zwar uns, aber nicht ihn ärgern und müssen uns verantwortungsvoll dreinfinden.

- Der Jurist und Soziologe Felix Ekardt entgegnet dem Theologen Uwe Becker in gleicher Angelegenheit Folgendes: *„Echte Chancengleichheit, und zwar auch für nicht behinderte Verlierer im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt, erfordere, so Becker, zudem eine Überwindung von Konkurrenz und Leistungsdenken – und damit womöglich des Kapitalismus. […] Wer [aber] auf die Leistungsgesellschaft verzichten und sogar Kapitalismus und Globalisierung überwinden will, muss verschiedene Vor- und Nachteile abwägen."* Besinnen wir uns also der Vorteile: *„Wir alle sind über Arbeitsplätze, Konsumwünsche oder Pensionsfonds, die über Aktienpakete Eigentümer der Unternehmen sind, mehr oder minder mit der kapitalistischen Welt verflochten. Sozialleistungen etwa für Behinderte wiederum werden aus den staatlichen Steuereinnahmen bezahlt, die ohne die*

Leistungsgesellschaft vielleicht spärlicher vorhanden wären.“ (Zeit 15.7.15) Also müssen „wir alle“, die Behinderten besonders, den Kapitalismus, dessen Miteigentümer „wir“ sind, logischerweise auch wollen. Und wenn wir *„Benachteiligte wie Behinderte oder auch Bildungsverlierer erfolglos in die dominierende gesellschaftliche Funktionslogik hineinzwängen“* [wie Ekardt Becker referiert], dann ist das quasi ihr Anteil an ihren Unterhaltskosten.

- Liessmann, Brodkorb und Ekardt variieren die beliebte geistige Operation, sich den Kapitalismus oder den zugehörigen Sozialstaat versuchsweise wegzudenken, um den einen wie den andern dadurch als praktisch unumgänglich und nötig zu erweisen. Na klar, wenn ein Dauerarbeitsloser kein Harz-IV kriegen würde, dann sähe er noch älter aus. Also muss er das System begrüßen, das ihn abgeschrieben hat – und ohne das er gar nicht in die missliche Lage geraten wäre. Die Marktwirtschaft wird so zur Lösung der Probleme, die sie erzeugt. Dieser Operation haftet insofern noch etwas Defensives oder ‚Problembewusstes‘ an, als sie mit einer Alternative zum Bestehenden aufwartet und mit einem „Schön wär’s“ abserviert.

- Der Kulturhistoriker Egon Flaig (Inklusion. Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes, Vortrag 5.5.12) führt schließlich vor, wie die Affirmation der Verhältnisse ganz ohne Umweg hinzukriegen ist. Ein frisches und unbeirrtes Wertebewusstsein, vielleicht auch ein Vertrauen auf das Werk der Geschichte und der Einsatz der Sprach-Partikel „daher“ und „also“ genügen, um die Inklusion gehörig in Schranken zu weisen: *„Da jede Hochkultur ihr Niveau aufrechterhalten will, sozialisiert sie ihre jungen Menschen, um sie einzugliedern in die mannigfachen sozialen Prozesse und Positionen. […]* Daher *müssen alle Hochkulturen die Menschen auf die differenten Funktionen verteilen; sie müssen* also *selektieren […] Soziologisch ist der Begriff der Selektion gar nicht zu trennen vom Begriff der ‚Arbeitsteilung‘,* also *der Differenzierung der Funktionen. Die Konkurrenz zwischen den Menschen ist* daher *in allen Hochkulturen ein wichtiger Motor.“* (ebd.)
Wir brauchen Krankenpfleger und Internistinnen, *daher* müssen wir bei ihren Einkommen selektive Unterschiede machen, schon deswegen, weil die Soziologie zu doof ist, Arbeitsteilung und Selektion auseinanderzuhalten. *Daher* wollen wir *also* den Begriff der Arbeitsteilung vom Begriff der Konkurrenz auch nicht trennen. Wir kommen *daher also* zu dem Ergebnis, dass Arbeitsteilung = Selektion = Konkurrenz = Hochkultur ist.
Jetzt müssen wir natürlich noch beweisen, warum Konkurrenz = Humanismus und Inklusion ≠ Humanismus ist: *„Ohne [Konkurrenz] kommt es nicht zu kulturellen Hochleistungen. Alle Hochkulturen pflegen* daher *ein Menschenbild, das man im weitesten Sinne als ‚humanistisch‘ bezeichnen kann.“* (ebd.) Da *also* bekanntlich Inklusion ≠ Konkurrenz, ist auch Inklusion ≠ Humanismus: *„Radikale Inklusion will* daher *den Humanismus überwinden.“* (ebd.) Zum Beispiel durch Down-Kinder, die eine Klasse davon abhalten *„Französisch oder die Integralrechnung“* zu lernen und zu *„Leidtragenden der Inklusion“* macht (ebd.).

Erzähl nichts vom Pferd. Um die halbe Klasse vom Lernen der Integralrechnung abzuhalten, reicht doch schon der normale Mathematikunterricht.

zurück zum Inhalt

XIV.

Nachtrag zu den „Geschichten vom Pferd“:

Die letzte Ziffer von π (2016 [z.T. 1999])

„Um die halbe Klasse vom Lernen der Integralrechnung abzuhalten, reicht der normale Mathematikunterricht.“

Der polemische Schlusssatz der „Geschichten vom Pferd“ (Aufsatz Nr. XIII) galt dem sich dumm stellenden Vorwurf von Prof. Egon Flaig an die Inklusionsbefürworter, sie wollten geistig Behinderte in die Oberstufe drängen, wo sie ihre Mitschüler dann vom Abitur ablenken würden. Als ich ihn aufschrieb, fragte ich mich für einen Moment, ob er nicht ein wenig übertrieben sei.

1.
Die Abb. 1 des genannten Aufsatzes – Kompetenztest Mathematik Thüringen 2015 Jahrgang 8 – hatte zwar schon gezeigt, dass die Multiple-Choice-Zuordnung einer linearen Gleichung zum entsprechenden Sachkontext nur bei 50% der Schüler richtig war, aber das betraf ja alle Schularten, dürfte also im Gymnasium besser ausgefallen sein.

1.1 Da allerdings kam mir der Vortrag eines Forschungsmathematikers, Prof. Günter M. Ziegler von der FU Berlin, zu Gesicht, in dem erneut von 50 Prozent die Rede war: *„Die Studenten und Studentinnen, die von der Schule zu uns kommen, können zu wenig Mathematik. Um das konkret zu machen: Zu Beginn meiner ‚Lineare Algebra‘-Vorlesung an der TU Berlin im Herbst 2009 haben wir einen einfachen Eingangstest schreiben lassen. Nur etwa 50% der Studierenden, alle mit Mathematik als Hauptfach, konnten einfache Bruchrechenaufgaben lösen oder auch nur die Formel für Fläche und Umfang eines Kreises angeben, dessen Radius r gegeben ist. 84% konnten den Wert von π auf zwei Nachkommastellen genau angeben. Das alles zeigt deutlich, dass unsere Mathematikstudenten nicht für ein Mathematikstudium vorbereitet sind und auch nicht für ein anderes wissenschaftliches Fach. Und das heißt nicht nur, dass die Berliner Oberschulen nicht funktionieren: Unsere Studierenden kommen aus ganz Deutschland, und auch aus dem Ausland.“* (Fibonacci-Konferenz, Bayreuth, Sept. 2010, dt. Fassung 22.8.11)
Ich habe keinen Grund, an diesen Aussagen zu zweifeln – obwohl sie der gymnasialen Vorbereitung nicht nur auf das Mathematikstudium ein erschreckend schlechtes Zeugnis ausstellen. Der Befund deckt sich zudem mit den Belegen, die der Psychologe Thomas Städtler etwa zeitgleich publiziert hat. Im 3. Kapitel *„Mathematik: Warum ein Hassfach zu Recht eines ist (aber nicht länger bleiben darf)“* seines Buchs „Die Bildungshochstapler – Warum unsere Lehrpläne um 90% gekürzt werden müssen“ (Heidelberg 2010) trägt er auf 60 Seiten zusammen, was ihn zu diesem Fazit zu berechtigen scheint:
„So gut wie alles wird vergessen, es gibt gewaltige […] Defizite im Bereich des Elementaren und Fundamentalen. Anders gesagt: Auch beim Gymnasiasten und Akademiker verbleibt großenteils nur elementarer Hauptschulstoff in nachhaltigen Wissensresiduum. […] Einerseits werden die formalen Techniken nicht ausreichend geübt und degenerieren deswegen, gleichzeitig wird von den dahinterstehenden Konzepten und Ideen der Mathematik nichts, aber auch gar nichts vermittelt.“ (S. 102)

1.2 Tatbestände dieser Art, die im Übrigen von den meisten Mathematiklehrkräften erfahrungsgemäß – in meinem Aufsatz hieß es sogar „als subjektiv akzeptierter Begleitumstand des Lehrerberufs“ – bestätigt werden, bedürfen der Erklärung. Vor allem auch deshalb, weil sie den „Pisa-“ bzw. „TIMSS-Schock“ von zehn bis 15 Jahren zuvor so hartnäckig überlebt zu haben scheinen. [TIMSS steht für *Trends in International Mathematics and Science Study*.]
Der Didaktiker Timo Leuders schreibt in „Qualität im Mathematikunterricht“ aus dem Jahre 2001 dazu Folgendes: *„Seitdem uns 1997 verbrieft wurde, dass der deutsche Mathematikunterricht im weltweiten Vergleich der großen Industrienationen im unteren Mittelfeld rangiert, kann man wohl von einem TIMSS-Schock sprechen. Die bequeme Selbsteinschätzung des deutschen Bildungssystems, das sich selbst immer eine hohe Qualität attestierte, war so nicht mehr haltbar. Die seitdem allseitig einsetzenden Aktivitäten haben eine ungeheure Bewegung in die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungslandschaft gebracht.“* (S. 8)
Zu dieser „ungeheuren Bewegung“ äußerte sich zwei Jahre davor auch schon „Die Zeit“: *„Noch 1994 stellte die OECD in einem Bericht fest, dass das deutsche System der Qualitätssicherung gut funktioniere, obwohl es praktisch keine Evaluation gab. Die TIMS-Studie traf die deutsche Bildungspolitik und -forschung genau in ihrem blinden Fleck. Seither sind die Kultusminister aufgeschreckt. Plötzlich sind Leistungsvergleiche in deutschen Schulen nicht mehr tabu. Nun dringen selbst Methoden wie Benchmarking und Total Quality Management, mit denen VW und die Deutsche Bank die Qualität ihrer Produkte zu sichern versuchen, in die Welt der Erziehung vor.“* (12/1999)

1.3 An die bayerischen Anfänge dieses „aufgeschreckten“ *Benchmarking* erinnere ich mich noch gut, insbesondere auch deswegen, weil sie zeigten, wie grandios die ministerialbeauftragen Verfasser der ersten Bayerischen Mathematiktests (BMT) die Kenntnisse der jeweiligen Schülerschaft überschätzten. Im Bereich der Hauptschulen hatte das Ergebnis, das sicherlich als mittleres „Befriedigend“ erwartet worden war, eine Fünf vor dem Komma. Ich kann dafür außer meiner Erinnerung leider keine weitere Belegstelle anführen, möchte aber auf folgende Pressemitteilung eines Lehrerverbandes hinweisen, die mich durchaus stützt: *„Aufsehen erregte das Ergebnis im ersten bayernweit durchgeführten Mathematiktest in Gymnasien, Real- und Hauptschulen. Am BMT 1998 nahmen 31459 Schülerinnen und Schüler von 387 Gymnasien teil. Von den 17 maximal erreichbaren Punkten wurden im Durchschnitt 5,11 Punkte erreicht.“* (BLLV 8.3.99) Das entspricht einer durchschnittlichen Lösungsrate von 30%, die gemeinhin mit „mangelhaft“ bewertet wird.

2.
Um die Frage also noch einmal zu wiederholen: Wie erklärt es sich eigentlich, dass die einschlägigen Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein neun- bis 13-jähriger Mathematikunterricht im Durchschnitt quer durch die Schularten hinterlässt, vor und nach „Pisa“ und der „aufgeschreckten“ bzw. „ungeheuren Bewegung“ in der Bildungslandschaft zum Trotz so nachhaltig defizitär waren, sind und bleiben?

2.1 Der zitierte Thomas Städtler bietet dazu folgende Antwort an: *„Schule [ist] mehr als jede andere Institution unserer Gesellschaft zu lange ein selbstreferentielles System gewesen. Es war unfähig […] die einfache Frage zuzulassen: Erfüllen wir wirklich unsere Dienstleistung, nämlich ein Wissen herzustellen, das auch nach und außerhalb der Schule Bestand hat?“* (a.a.O. S. 449)

Das Phänomen des „Selbstreferentiellen“ will ich gar nicht bestreiten. In einem vergleichbaren Sinn habe ich für bestimmte Unterrichtsgegenstände den Begriff „Kunstprodukt“ verwendet (s. Aufsatz Nr. IV: „Bildung auf Deutsch: nec scholae, nec vitae“), weil sie *weder* ‚für das Leben‘ gelehrt und gelernt werden, *noch* ‚für die Schule‘ dergestalt, dass ihr Nachvollzug von jedem Schüler erwartet und bei ihm in der Regel gewährleistet wäre.

2.2 Gerade der Mathematikunterricht hat in dieser Hinsicht von seiner Narrenfreiheit kräftigen Gebrauch gemacht und eine entsprechende Tradition begründet, die noch immer wirksam und gegenüber außer- wie innerwissenschaftlicher Kritik ziemlich resistent ist. Das allerdings folgt aus einem Grund, der mit dem Selbstbezüglichen nicht zusammenfällt, sondern auf einen ‚Referenzrahmen‘ verweist, den Städtler offenbar nicht bemerkt oder nicht thematisiert – obwohl er so schwer nicht zu entdecken ist.
Frage der „Süddeutschen“ an einen fachwissenschaftlichen Kritiker des herkömmlichen Unterrichts*: „Aber hilft denn der Matheunterricht in seiner derzeitigen Form beim Verstehen der Welt?“* Antwort Prof. Hans-Werner Heymann: *„Kaum. Die Schüler werden durch Kaskaden von Aufgaben gejagt, die viele von ihnen nur bewältigen, indem sie Lösungswege auswendig lernen. Das dient dem Schulsystem, schließlich lassen sich die Schüler im Fach Mathematik auf diese Weise scheinbar objektiv wie in keinem anderen Fach in ‚Gute‘ und ‚Schlechte‘ sortieren. Diese Selektionsfunktion setzt sich an der Universität fort: Da ist es häufig so, dass Mathematikklausuren dazu dienen, Studenten aus dem Studium hinauszutreiben.“* (SZ 4.11.95) Das dürfte sich in den letzten 20 Jahren nicht groß geändert haben.

3.
„In keinem anderen Fach“, dies die Behauptung, lässt sich der Selektionsauftrag der Schule so elegant und effizient erledigen wie in Mathematik – und darauf gründet sich die gewisse Sonderstellung, die sie nicht erst seit den Tagen des Romans „Der Schüler Gerber“ (1930) von Friedrich Torberg genießt.

3.1 Vielleicht ist es nützlich, sich diesen Vorgang einmal in seiner unterrichtlichen Praxis vor Augen zu führen. Irgendwann ab der 8. Klasse tauchen (von der Hauptschule einmal abgesehen) sog. Bruchgleichungen auf, die eine Unbekannte im Nenner haben, also z.B.

a) $\frac{3}{x+2}=1$ oder b) $\frac{1}{2x}=3$ oder auch c) $\frac{1}{4-x^2}-2=0$

Vor der Berechnung solcher Gleichungen müssen ein bis zwei Voraussetzungen geklärt werden. Die erste und wichtigste besteht darin, Lösungen auszuschließen, bei denen der Nenner zur Null wird (denn die Division durch Null ist nicht definiert; der Taschenrechner zeigt in diesem Fall *error* an). Für Gleichung a) wäre also bei $x = -2$ Vorsicht geboten (denn $-2 + 2 = 0$), für b) bei $x = 0$ und für c) bei $x = \pm 2$ (für welchen Fall x^2 jeweils = 4 wäre).
Diese Bestimmung der sog. Definitionsmenge kann nun – wie bei anderen Gleichungstypen auch – noch dahingehend spezifiziert werden, dass man Zahlenbereiche festlegt, denen die jeweilige Lösung angehören soll. Die Lösung a) heißt $x = 1$ und die Eins ist eine natürliche Zahl. Aus b) ergibt sich $x = 1/6$ oder $0{,}1\overline{6}$, also ein Bruch (hier einer mit nicht sofort-periodischer Dezimalbruchentwicklung), welcher der Menge der rationalen Zahlen angehört (*ratio* i.S.v. Verhältnis zweier Zahlen, in unserem Fall 1 zu 6). Aufgabe c) löst sich mit $x = \pm\sqrt{3{,}5}$ und diese Wurzel ist eine irrationale Zahl (*ir*rational darin, dass sie nicht als Bruch, also *nicht* als *ratio* von

zwei Zahlen darzustellen ist und eine unendliche nicht-periodische Dezimalbruchentwicklung zeigt, so wie z.B. auch die berühmte Zahl π). Nur für den Fall also, dass für alle drei Gleichungen der Bereich der sog. reellen Zahlen (er umfasst die natürlichen, negativen, gebrochenen und irrationalen) zugelassen wurde, hat auch jede eine Lösungsmenge. Wären z.B. nur die natürlichen Zahlen erlaubt, bliebe diese Menge bei b) und c) leer.

3.2 Für den nicht (mehr) fachkundigen Leser mag das ein wenig viel auf einmal gewesen sein, ich bin mir aber aus Erfahrung sicher, dass er die Sache beim nochmaligen Durchdenken schon ziemlich gut begreifen wird. Denn so schwer ist sie nun auch wieder nicht – oder anders gesagt: das, also die auszuschließende Division durch Null und die angesagten Zahlenmengen, sollte und könnte von jedem Schüler bei diesem Lehrkapitel als nachhaltige Allgemeinbildung aus der Schule ins Leben mitgenommen werden. Wenn da nicht der bürgerliche Mathematikunterricht wäre. Dem ist dieser „Bereich des Elementaren und Fundamentalen“ als „nachhaltiges Wissensresiduum“ (Städtler) nämlich viel zu billig und er würde auch nie zu einer Drei Komma fünf als Durchschnitt der entsprechenden Klassenarbeit führen. Die Gauß‘sche Normalverteilung als Richtlinie der Notengebung ist zwar seit 1968 KMK-offiziell nicht mehr vorgesehen, aber in der Ideologie und Praxis des Lehrens noch immer wirksam. Und so werden die Schüler auch weiterhin „durch Kaskaden von Aufgaben gejagt“ (Prof. Heymann), worüber sich die erwünschte, sachgerechte, zwangsläufige oder auch mal bedauerliche Leistungsstreuung schon einstellt. Im Fall der Bruchgleichungen verfügt der Prüfende in der Länge und Komplexität der Brüche über die geeigneten Stellschrauben. Er muss bloß mehrere Nenner kombinieren (z.B. $x^2 - 10$ und $5x + 7$) oder dafür einen gemischtquadratischen Ausdruck wählen (z.B. $0{,}2x^2 - 17x + 5/6$), schon verlagert sich die Ermittlung der Definitionsmenge auf ein Feld, wo weitere oder vorangegangene, aber ebenfalls nicht verstandene Lösungswege eine neue Quelle der Desorientierung eröffnen und den Blick auf das ‚Elementare‘ nun ihrerseits verstellen. In dieses *fine tuning* ist natürlich eingeschlossen, dass sich damit in umgekehrter Richtung, wenn der Lehrer die Aufgaben also ‚leicht macht‘, auch zur vielbeklagten „Noteninflation“ beitragen lässt, ohne dadurch in der Sache etwas zu ändern. Und nach der Klassenarbeit, die die halbe Klasse entweder mit Vier minus gemeistert oder vergeigt hat, wo also Wiederholung und Festigung anstünde, nötigt der Lehrplan zum Fortgang auf die Potenzrechnung mit natürlichen und rationalen Exponenten, bei der es zugeht, wie gerade gehabt. Wer die Möglichkeit dazu hat, soll im Lehrerzimmer oder in einer 10. Klasse einfach einmal fragen, was eine irrationale Zahl ist, oder gleich die Scherzfrage nach der letzten Ziffer von π stellen. Auf seine Erfahrungen wäre ich gespannt.

3.3 Es soll überhaupt nicht bestritten werden, dass es Schülern auch unter den beschriebenen Lernbedingungen möglich ist, die „formalen Techniken“ und die „dahinterstehenden Konzepte“ (Städtler) hinreichend zu erfassen und mit guten Noten zu absolvieren. Gelegentlich finden sie und ihre schwächeren Mitschüler dabei auch die Unterstützung einer Lehrerperson, die sich mit dem Hinterlassen von lauter Bildungslücken nicht abfinden will.
Die eingangs aufgeführten und periodisch wiederkehrenden Befunde sowie die einschlägigen Klagen des ‚Lehrkörpers‘ über den allgemeinen Stand der Rechenkünste lassen allerdings darauf schließen, dass es sich hierbei um einen ziemlich systembedingten Vorgang handeln muss.

3.4 Stets gelten diese Klagen auch dem „sinkenden Anforderungsniveau“. Da wird sicher etwas dran sein, weil der Erfolg des Gymnasiums, also der Run auf die höheren Lehranstalten bzw. weg von den Restschulen eine solche Entwicklung in beiden Abteilungen voranbringt. [Für die

deutschen Auslandsschulen – s. Aufsatz Nr. V – könnte ich diese Tendenz bzw. den z.T. widersprüchlichen Umgang damit anhand der zentralen Abschlussverfahren, die es nur am Ende der Mittelstufe gibt, bei Bedarf belegen.] Von kultusministerieller und schulbürokratischer Seite wird darüber nicht gerne geredet, und die Wortführer der Kritik bringen auch nicht mehr als einen elitären Anspruch zum Ausdruck, was mit einer vernünftigen Klärung der Frage, was ein Schüler in der Regel lernen und wissen sollte, nichts zu tun hat. All dies kann außerdem nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch in den Zeiten, in denen das Abitur noch einem Viertel statt der Hälfte eines Jahrgangs vorbehalten blieb, die Lage nicht grundsätzlich besser beschaffen war.

3.5 Davon legte erst neulich ein Kolumnist von „Zeit“ und „Tagesspiegel“, Jahrgang 1953, als Hauptredner auf dem 2. Gymnasialtag des Deutschen Philologenverbandes beredtes Zeugnis ab. *„Mit jeder Faser [s]eines Herzens“* und *„immer wieder mit tosendem Applaus“* unterbrochen verteidigte er das Gymnasium, dem er verdankt, *„dass [er] heute vom Schreiben leben kann“*. Was er vom Rechnen allerdings nicht mitteilen konnte: *„Ich habe jahrelang in Mathematik durch Abschreiben sowie den Einsatz von Spickzetteln eine Note gehabt, die mit meinen tatsächlichen Kenntnissen nicht das Geringste zu tun hatte. Ich kann zählen. Mit den Grundrechenarten kenne ich mich immerhin halbwegs aus. Alles andere habe ich nie begriffen. Trotzdem hatte ich im Abitur eine drei. Allzu oft sind Noten geschummelt.“* (Harald Martenstein laut „Profil“ April 16)
Denn das ist die komplementäre Seite, die sich mit dem bürgerlichen Mathematikunterricht auf Seiten der Schülerschaft einstellt. Wo er sie merken lässt, dass ihre Bildung nicht seine erste Referenz ist, kommt von ihr die Rückmeldung, dass sie das ähnlich sieht. Durchwursteln, Prätention von Wissen oder schlichtes Betrügen erweisen sich dann als dem Streben, Pauken oder Verstehen gleichwertige Methoden des Schulerfolgs. Wenn man damit auch noch angeben kann, offenbar sogar vor 600 versammelten Philologen, ist das seinerseits ein Zeugnis dafür, dass diese Gesellschaft für ihr Bildungswesen zwar einen Preis zahlt, dieser aber offensichtlich aus der Portokasse zu begleichen ist.

4.

Das bisher Gesagte gilt im Prinzip für den Mathematikunterricht aller Schularten. Wo es aber um ein ‚theorieentlastetes Angebot‘ an diejenigen geht, die *„eine Berufslehre anzutreten und die Herausforderungen der Berufswelt anzunehmen und zu bestehen“* haben (Homepage einer Auslandsschule) zeigen sich noch ein paar Besonderheiten. Die Rede ist von Jugendlichen, bei denen *„jeder zweite auch 13 Monate nach Schulende immer noch keine Lehre“* angetreten hat (KMK-Bildungsbericht 2008), für die er doch so ‚begabungsgerecht‘ vorbereitet wurde, weil stattdessen die Nachfrage des gewerblichen Ausbildungsmarktes nach Azubis mit Latinum gewachsen ist.

4.1 Das Fachprofil Mathematik der Mittelschule Bayern von 2004 (www.isb.bayern.de) liest sich beispielsweise so: *„Der Mathematikunterricht in der Hauptschule bevorzugt das induktive Vorgehen. Er geht von Problemen aus der Alltagswelt der Schüler oder von anregenden mathematischen Fragestellungen aus. Durch das Verwenden von Zahlenbeispielen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler wird das Zahlenverständnis gestärkt und der Bezug zwischen Mathematik und Lebenswelt verdeutlicht. […] Die sachbezogene Mathematik nimmt eine zentrale Stellung […] ein. […] Sachbezogene Grundlagen und Anwendungen werden in allen fachlichen Themenbereichen und auf allen Stufen des Lernprozesses integriert […] wobei der Schwerpunkt auf Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder liegen soll.“*

Man ist hier schon fast froh, dass vor lauter „Erfahrungsbereich“, „Alltagswelt“ und „Sachbezug“ im Ausnahmefall auch „anregende mathematische Fragestellungen“ erlaubt sind – wobei sich gleich das immanente Problem stellt, ob letztere für ein „induktives Vorgehen“ überhaupt geeignet sind. Denn unter diesem soll man sich so etwas wie den Übergang vom ganz Konkreten zum mehr Abstrakten vorstellen. Deshalb gilt auch heute noch für die Didaktik des Rechnens an Haupt- und Realschulen das Primat der ‚Lebenswirklichkeit“, an dem sich die Lehrproben der Referendare auf Teufel komm raus abarbeiten müssen.

4.2 Mit einer kleinen Polemik hierzu möchte ich diesen Aufsatz abrunden. Sie stammt von 1999 und ich habe sie damals an meiner Schule zu verbreiten versucht. Ein Missverständnis will ich zuvor ausschließen. Was hier an der Didaktik der Mathematik für ‚praktisch Begabte‘ kritisiert wird, ist nicht der Grund für den weithin beklagten Bildungszustand dieser Bevölkerungsschicht. Der ist und bleibt die beschriebe Verwendung der Mathematik zur schulischen Vorsortierung der künftigen Bewerber auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings zeigt sich in der Didaktik, wie sie dessen unteren Abteilungen zugewiesenen wird, eine intellektuelle Geringschätzung, die auf ihre Weise die Züge einer Klassengesellschaft trägt. Das wollte ich als damaliger Beamter, aus Gründen, die nicht schwer nachzuvollziehen sind, schlechterdings so nicht aufschreiben. Also bediente ich mich der Hilfe eines alten Philosophen mit gewissem Ansehen (wie schon im Aufsatz Nr. II) und formulierte Folgendes:

***

Aus Anlass des bayerischen Mathematiktests 1999, Abteilung Hauptschule, dessen mangelhaftes Ergebnis mit dem stattfindenden Unterricht ja irgendwas zu tun haben muss, und aufgrund einschlägiger Erfahrungen [im damals freiwilligen 10. Schuljahr an Hauptschulen]:

Zwei alte, fast vergessene, vor allem den Mathematikunterricht betreffende und für dessen moderne Didaktik geradezu haarsträubende Gedanken

(1)
Was den Vortrag der Philosophie an den Schulen betrifft *[und für wesentliche Bereiche der Mathematik sieht der alte Autor das ähnlich]*, so ist die abstrakte Form zunächst die Hauptsache. Der Jugend muss zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muss vom konkreten Vorstellen abgezogen werden. Denn abstrakt lernt man denken durch abstraktes Denken. Man kann nämlich entweder beim Sinnlichen, Konkreten *[bei der berühmten „Lebenswirklichkeit“ mit ihren Ratenkaufverträgen und Kanalisationsrohren]* anfangen und dies zum Abstrakten hinaufführen wollen – und so, wie es scheint *[!]*, den naturgemäßen Gang nehmen, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen. Oder aber man kann gleich beim Abstrakten *[also bei den rationalen Zahlen, beim Begriff der linearen Funktion usw.]* selbst beginnen und dasselbe an und für sich nehmen, lehren und verständlich machen.
Was die Vergleichung beider Wege betrifft, so ist der erste gewiss naturgemäßer, aber darum der unwissenschaftliche Weg. Obwohl es naturgemäßer ist *[und jetzt wählt der Autor selbst ein mathematisches Beispiel]*, dass die ungefähr runde Scheibe eines Baumstamms durch Bearbeitung nach und nach kreisförmig wird, so verfährt der Geometer doch nicht so, sondern er macht mit dem Zirkel oder der freien Hand gleich einen genauen abstrakten Kreis.

Die Wissenschaft über einen Gegenstand soll mit seinem Begriff anfangen, denn sie ist das Umgekehrte des bloß naturgemäßen, d. h. ungeistigen Vorstellens.

(2)
Es ist ein völliger Irrtum, den beim Konkreten anfangenden und zum Gedanken fortgehenden Weg für den leichteren zu halten. Er ist im Gegenteil der schwerere, wie es leichter ist, die Elemente der Tonsprache, die einzelnen Buchstaben, auszusprechen und zu lesen als ganze Worte *[und die „kindgemäßen“ und „lebensnahen“ Didaktiker sollten an dieser Stelle einräumen, dass ein „o“ oder ein „f“ weder in der Welt des Kindes noch in der übrigen zu finden ist, weil es sich dabei eben um eine Abstraktion handelt – die ein Sechsjähriger gleichwohl begreift, wenn ihm nicht mit Reifen und Spazierstöcken die Sicht verstellt wird]*. Weil das Abstrakte das Einfachere ist, ist es leichter aufzufassen. Das konkrete sinnliche Beiwerk ist ohnehin wegzustreifen; es ist also nicht nur überflüssig, es vorher dazuzunehmen, wenn es doch weggeschafft werden soll, sondern es wirkt auch zerstreuend. *[Wie wahr: Man denke nur an die riesigen Tankwagen mit ihren Zuleitungsrohren, die erst aufgefahren werden und dann doch wieder in der Funktion y=300x+2000, ihrem Graphen und seinem Steigungsdreieck verschwinden müssen. Darum soll es natürlich gehen, was aber vom „lebensechten Sachfall“ (der natürlich keiner ist, sondern eigens konstruiert werden muss) erstens verkompliziert (etwa beim Koordinatensystem wegen der großen Zahlen) und zweitens vernebelt wird (etwa deshalb, weil sich die „Sachfälle“ hauptsächlich im ersten Quadranten herumtreiben und so die Einsicht erschweren, dass es zwar keine negative Hälfte einer Öllieferung gibt, wohl aber das negative Drittel von negativen Werten; für die gibt es – wie schon für die Buchstaben – auch keine „Beispiele“ in der gegenständlichen Welt).]* Das Abstrakte ist als solches verständlich genug *[und wer es erfasst hat, dem geht auch die konkrete Anwendung leichter von der Hand]*.
(Frei zitiert aus: G.W.F. Hegel, Privatgutachten von 1812 für den bayerischen Oberschulrat Niethammer, in: Werke Bd. 4, Ffm. 1970)

***

So weit der Nachtrag.

zurück zum Inhalt

XV.

Wie intelligent sind Intelligenztheorien?

Ein *Besinnungsaufsatz* aus Anlass einer noch aktuellen Buchveröffentlichung (2013)

> „Die wahrhafte Intelligenz [nennt] man mit Recht sonst auch Erkenntnisvermögen; nur dass der Ausdruck Vermögen die schiefe Bedeutung einer bloßen Möglichkeit hat.“ (G.W.F. Hegel)

Urheber von wissenschaftlichen Theorien haben sich in vergangenen Tagen zum Teil erheblich abgemüht, dieselben zu begründen und ihnen Geltung zu verschaffen – um dann meist posthum zu erleben, wie ihre Gedanken zu Kurzfassungen verdichtet und als solche popularisiert wurden, sodass sie bei Bedarf durch bloße Erwähnung aufgerufen und verwendet werden können. Soweit es sich dabei um kompaktes Wissen über Natur und Gesellschaft, um Rechenregeln o.Ä. handelt, ist das in Ordnung und ganz praktisch. Dumm wird es nur, was sozialwissenschaftlich häufig der Fall ist, wenn in gleicher Weise mit Erkenntnissen verwechselte *Ideologiebausteine* Verwendung finden, die nicht wegen ihrer Wahrheit, sondern wegen ihrer Nützlichkeit für bestimmte gesellschaftliche Zwecke in Umlauf kamen, dort zu Gemeinplätzen wurden – und deshalb gar nicht mehr begründet werden müssen.

A. Einleitung

Dass die *Wahrheit* letztlich *nicht erkennbar*, also nur subjektiv sein kann, ist ein Eckstein dieser so entstandenen geistigen Grundausstattung, der sich vom Ehestreit über den Wahlkampf bis hinein in den akademischen ‚Diskurs‘ großer Verbreitung erfreut – ohne dass die Kontrahenten den Widerspruch bemerken würden, der in ihrer Behauptung steckt. Denn der Satz, wonach alles in Zweifel zu ziehen ist, zieht sich selbst gerade nicht in Zweifel, sonst würde er glatt seinen Nutzen verlieren, die konträre Meinung argumentlos ab- und die eigene genauso begründungsfrei aufzuwerten.

Dass *der Mensch* einem *Aggressionstrieb* unterliegt und daher einen Staat zu seiner Zähmung braucht, ist ein weiteres ‚Modul‘ der angesprochenen ‚Theoriebildung‘, das heute schon Mittelstufenschüler vollständig beherrschen. Auch hier wäre die Frage nur störend, wie es denn möglich ist, dass der Mensch als Bürger seine Naturbestimmung als Wolf einfach außer Kraft setzen kann.

Dass die Werbung, die Medien oder die Politiker – noch so ein Beispiel zum Thema – die Massen *manipulieren*, also unter Umgehung ihres Willens zum Handeln bringen, weiß man vor allem dann, wenn einem die Handlung nicht gefällt, die man als *fremd*bestimmte zur Kenntnis nehmen will. Der Widerspruch, dass zumindest die, die für sich in Anspruch nehmen, vom Vorgang der Manipulation zu wissen, offenbar bemerken, was sich doch angeblich ganz unmerklich abspielt, dass das Bewusstsein also entdecken kann, was ihm verborgen sein soll, braucht dabei nicht zu kümmern.

Dass also *Determinanten* am Werk sind, die der Menschheit tüchtig mitspielen, diese Überzeugung gehört zu einem verbreiteten Menschenbild, das unter Anleitung von Hirnforschern und

tomographischen Bildern künftig vielleicht den neuen Gemeinplatz einschließt, wonach unsere ‚corticalen Prozesse' bestimmen, was wir wollen müssen. Woher das Gehirn etwas können soll, was der Person abgeht, die es beherbergt, steht dahin.

B. Hauptteil

Ein Determinationsgedanke älterer Art, der in der Formel *Intelligenz = Gene + Umwelt* vorliegt, ist durch ein Buch von Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer: „Intelligenz - Große Unterschiede und ihre Folgen" (München 2013) zu neuen Ehren gekommen. Offenbar sahen sich die Autoren trotz seiner längst vorhandenen Popularität zu einer neuen, 300 Seiten starken Fassung dieses Gedankens genötigt, der sich der folgende Hauptteil meines Aufsatzes widmet.
Auf das Thema aufmerksam wurde ich durch einen AUSWEGE-Artikel eines Kollegen (www.magazin-auswege.de/2013/06/intelligenz-ist-ein-veraenderlicher-faktor; *zuletzt 24.6.16*), der – das nehme ich nach meiner Lektüre des Buches nun einfach mal an – weniger vom Buch als von seiner Besprechung in der SZ (14.6.2013): Christian Weber: „Es ist Intelligenz, Dummkopf!" ausging. Vermutlich hätte der Kollege sonst bemerkt, dass er in Teilen näher am Inhalt des Buches dran ist, als gedacht.

Gleich im ersten Satz nimmt er sein Urteil über das Buch vorweg: *„Immer wieder gibt es den Versuch, soziale Ungleichheit ungerechter Produktionsverhältnisse mit fragwürdigen Begabungsbegriffen zu kaschieren."* Später erläutert er dazu: *„Vor 200 Jahren, als die Schere zwischen arm und reich, als sich eine Arbeiterkultur entwickelte, wurde ideologisch unterfüttert, die Armen seien unumkehrbar dumm und förderunfähig, die Reichen und Adligen schlau und förderfähig."* Als Erben dieser Geschichte sieht der Kritiker nun auch die Autoren: Sie *„plädieren dafür, dass die 15% überdurchschnittlich Begabten besonders gefördert werden müssten. […] Für die Hochbegabten müsse mehr in Unterrichtqualität investiert werden; doch nicht etwa in die Förderung von Kindern mit besonderen Mängeln"*. Sein Fazit: *„Die Autoren des Buches ‚Intelligenz' verkürzen den Begriff unangemessen"* statt ihn *„als soziokulturelles Phänomen"* zu sehen. *„Begabung (Intelligenz) ist ein veränderlicher Faktor. Da sie ein dynamischer Faktor ist, gehört ihre Förderung zu den zentralen Aufgaben der Schulpolitik."*

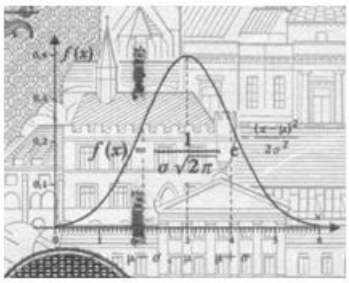
Letzteres allerdings sehen Stern/Neubauer sicher geradeso, wenn sie fragen, *„in welchem Maße der Erfolg in unseren Bildungsinstitutionen wirklich von der Intelligenz bestimmt wird"* (187) und vor der *„Gefahr"* warnen, *„dass das Gymnasium zunehmend von kognitiv weniger begabten Akademikerkindern besucht wird, während das Intelligenzpotential in bildungsfernen Schichten ungenutzt bleibt"* (252). ‚Förderunfähige Arme', wie der Kollege mutmaßt, sehen Stern/Neubauer also nicht, weil auch ihnen eine ‚soziokulturelle Dynamik' nicht fremd ist: *„Menschen, die mehr hätten leisten können, wenn sie bessere Bedingungen gehabt hätten, sind ein Stachel im Fleisch jeder modernen demokratischen Gesellschaft"* (40). *„Wir sollten uns vor Augen halten, dass eine Gesellschaft, in der im Zweifelsfalle eher die soziale Herkunft als die Intelligenz den Zugang zu höherer Bildung und damit zu verantwortungsvollen Berufen ermöglicht, nicht zukunftsfähig ist."* (236) Auch dass Stern/Neubauer nur die ‚Hochbegabten' im Sinn und die ‚Kinder mit Mängeln' vergessen hätten, trifft so nicht zu: Statt Kinder mit Förderbedarf *„zu pathologisieren und sie in großem Stile in Sonderschuleinrichtungen abzuschieben, sollte man in der Regelschule auf sie eingestellt sein"* (254).

Vielleicht sollte ich noch zwei frühere Stellungnahmen von Elsbeth Stern ergänzen, die ebenfalls zeigen, dass der Vorwurf des ‚Kaschierens ungerechter Verhältnisse' so nicht greift.
Gegen ihre Vereinnahmung durch Sarrazin schreibt sie in der FAZ vom 2.9.10: *„Die Vererbung von Intelligenz ist eine sehr komplexe Angelegenheit […] Wenn die Eltern dabei das große Los gezogen haben, ist es nicht wahrscheinlich, dass das in der nächsten Generation noch einmal passiert. Umgekehrt können auch weniger intelligente Eltern Erbsubstanz in sich tragen, die ihrem Nachwuchs in einer gerechten Gesellschaft zu ungeahnten Höhenflügen verhilft."*
Gerechtigkeit unterstellt, würden die Gene laut Stern die Verhältnisse also glatt ändern, statt sie ‚unumkehrbar' zu machen. Auch die herkömmliche Selektion verlöre eine ihrer Rechtfertigungen. Es sei nämlich klar, *„dass sich das dreigliedrige Schulsystem nicht aus der Normalverteilung der Intelligenz rechtfertigen lässt. Denn […] man muss sich vergegenwärtigen, dass die schulische Trennung in einem Bereich der Intelligenz vollzogen wird, in dem sich die Menschen gerade am ähnlichsten sind, also am ‚Buckel' der Normalverteilung"* (Zeit 15.12.05).

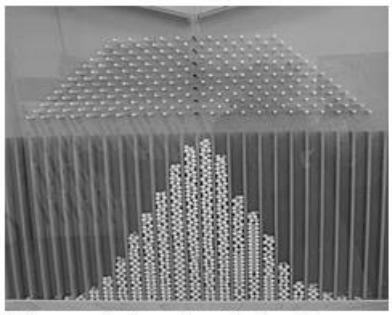
Vergleicht man den Begriff der Intelligenz, den der Kollege seinerseits gibt, mit dem, den Stern/Neubauer sich davon machen, dann würden diese den seinen vermutlich unterschreiben: *„Intelligenz ist die Fähigkeit, anschauliche und abstrakte Beziehungen als übergeordnet zu erfassen, um mittels dessen in neuartigen Situationen mit problemlösendem Verhalten sachgerecht reagieren zu können. Damit wird planendes Handeln möglich." „Intelligenzentwicklung entsteht in der Wechselwirkung zwischen Erbanlagen und sozialen und kulturellen Einflüssen."* (a.a.O.) Denn er wie sie teilen offenbar den eingangs angesprochenen Gemeinplatz, die Intelligenz sei eine generelle Fähigkeit, eine weitläufige *„Flexibilität im Denken"* (10), die einen genetischen Anteil besitzt. Von diesem melden sie überdies Beruhigendes: *„Es soll gezeigt werden, dass genetische Einflüsse nichts Bedrohliches haben und schon gar nicht Anlass zu Fatalismus geben. […] Genetisch determiniert kann also nicht mit unveränderbar gleichgesetzt werden, und Gene und Umwelt dürfen nicht als Gegensätze verwendet werden"* (75f.).

Ich sehe mich also veranlasst, diese Begriffsbestimmung samt ihrem ‚Buckel' etwas näher zu betrachten.

The Bell Curve



Gauß'sche Glockenkurve auf dem alten Zehnmarkschein


Rekonstruktion eines Galton-Bretts

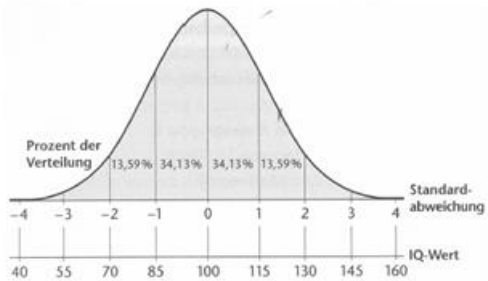


Illustration im Buch von Stern/Neubauer

Es ist für sich kein Fehler, einmal – wie der Kollege es tut – in die Geschichte der Intelligenztheorie zu blicken. Einer ihrer frühen Wegbereiter war Sir Francis Galton, ein Vetter von Charles Darwin. Neben dem nach ihm benannten Galton-Brett (s. Abb.), mit dem sich experimentell eine Glockenkurve der Normalverteilung erzeugen ließ, entwickelte er auch den bedeutsamen Begriff

der Standardabweichung und wandte sein statistisches Wissen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts folgendermaßen auf die Völker Afrikas an: *„A result […] points to the conclusion, that the average intellectual standard of the negro race is some two grades [von 16] below our own."* (Hereditary Genius 1869)

Der erste Intelligenztest von Alfred Binet (1905) diente dem Zweck, die Kinder zu ermitteln, die dem Regelunterricht nicht folgen konnten und eine Sonderbeschulung brauchten. (Aus dem Punktwert dieses Tests ergab sich ein „Intelligenzalter", das – ins Verhältnis zum Lebensalter gesetzt – später eine Abkürzung namens „IQ" erhielt.) Ein Robert M. Yerkes entwickelte im 1. Weltkrieg einen Test, um die Rekruten im Schnellverfahren ‚begabungsgerecht' der Armee einzugliedern. Weitere Intelligenztests dieser Zeit versprachen den Unternehmen die passgenaue Auswahl der zahlreichen Arbeitssuchenden.

Diese geistesgeschichtlichen Hinterlassenschaften dürften von der Mehrzahl der Zeitgenossen heute als „Versuch, soziale Ungleichheit" von ‚Negern', ‚Hilfsschülern' und weiterem Fußvolk „ideologisch zu unterfüttern" (s.o.) durchschaut werden. Dass es hiervon modernere Fassungen gibt, die mehr Zustimmung genießen, ist allerdings auch nicht zu übersehen.

Charles Murray und Richard Herrnstein, ein Politologe und ein Psychologieprofessor aus Harvard, veröffentlichten 1994 „The Bell Curve", wovon Murray unter dem bezeichnenden Titel „IQ Will Put You In Your Place" (Sunday Times, UK, 25.5.97) eine Quintessenz so wiedergibt: *„I have outlined the inequalities that result from siblings with different IQs. Add in a few other personal qualities: industry, persistence, charm, and the differences among people will inevitably produce a society of high inequalities, no matter how level the playing field has been made. […]. Inequality is too often seen as something that results from defects in society that can be fixed by a more robust economy, more active social programmes, or better schools. It is just not so."* Was in der ‚Übersetzung' durch Thilo Sarrazin ungefähr heißt, *„dass zwischen Schichtzugehörigkeit und Intelligenzleistung ein recht enger Zusammenhang besteht"* (Deutschland schafft sich ab, 2010, S. 93), woran auch die schönsten Sozialprogramme nichts zu ändern vermögen.

Natürlich haben die amerikanischen Autoren so wie später Sarrazin gehörige Kritik auf sich gezogen, die u.a. methodische Mängel, verfälschende Darstellung, Ausblendung von Umweltfaktoren, einseitigen Intelligenzbegriff und schließlich Rassismus anprangert. Leider aber besteht der gemeinsame Nenner solcher Urteile im Vorwurf des wissenschaftlichen Missbrauchs der Intelligenztheorie bzw. ihres politisch unkorrekten Gebrauchs. Darüber werden umgekehrt Theorien akzeptabel, insofern sie methodisch abgesichert, wissenschaftspluralistisch eingebettet und demokratisch ausgewiesen sind, also z.B. das *N Word* durch *People of Color* ersetzt haben und diesen *PoCs* Intelligenzquotienten zusprechen, die amerikanische Präsidenten zum Regieren brauchen. Das macht natürlich einen Unterschied zu den Zeiten von Galton. Es könnte aber sein, dass die theoretischen Fehler, mit denen die Pioniere der Intelligenztheorie ihre inzwischen unerwünschten Schlussfolgerungen stützten, in den Arbeiten der Nachfolger fortleben.

Was der Intelligenztest misst

Schon in den ersten Sätzen ihres Werks teilen Stern/Neubauer voller Überzeugung mit*: „Unter Psychologen ist unbestritten, dass die Gauß'sche Glockenkurve* [s. Abb.] *die Verteilung der*

geistigen Begabung am besten abbildet.“ „Entgegen der immer wieder vorgebrachten Kritik sind Intelligenztests alles andere als Artefakte, […] sondern können Lebenserfolg auf breiter Ebene vorhersagen.“ (9) *„Intelligenztests waren und sind eine Erfolgsgeschichte der Psychologie.“* (51)

Diese Sicherheit steht zunächst in einem eigenartigen Kontrast zum weitgehend ungesicherten Begriff des Gegenstands selbst, dessen Wirkungen angeblich so erfolgreich getestet und gemessen werden können, was Stern/Neubauer auch einräumen: *„Was Intelligenztests genau messen, wissen wir Psychologen noch immer nicht; aber es häufen sich Belege dafür, dass es im menschlichen Gehirn viele Faktoren gibt, welche die Effizienz der Informationsverarbeitung beeinflussen.“* (Stern, Zeit 15.12.05) *„Hinzu kommt, dass wir zwar sehr viele plausible Vorstellungen von Intelligenz haben, aber von einer wirklichen exakten Definition noch weit entfernt sind.“* (100)
Dazu passt ganz gut ein Vorgang von 1997, bei dem sich gezählte 52 Intelligenzforscher einmal zu einer gemeinsamen Begriffsbestimmung durchrangen: *„Intelligenz ist eine allgemeine Begabung, die die Fähigkeit zum Überlegen, Planen, Problemlösen und abstrakten Denken sowie zum Verstehen komplexer Ideen, zum schnellen Lernen und zum Lernen aus Erfahrung beinhaltet.“* (Der Tagesspiegel, 29.8.10) Das dürfte bei Intelligenzforschern ab Nummer 53 aber wieder umstritten sein.
Es kommt also nicht von ungefähr, dass eine 90 Jahre alte amerikanische Definition – *„Intelligenz ist, was der Intelligenztest misst“* – keineswegs als Kritik eines zirkulären Verfahrens verstanden wird, sondern heute wie damals die logisch nicht zu haltende Überzeugung stützt, dass der Test eine nicht oder nur schemenhaft erkannte Qualität der ‚Informationsverarbeitung‘ quantifiziert ans Licht bringt.

Aber irgendwie lässt sich auch das plausibel machen und darstellen – indem man so tut, als sei Intelligenz so etwas wie eine geistige Größe, die sich analog der Körpergröße von wenigen kleinen Maßen über viele mittlere zu erneut wenigen großen ‚buckelartig‘ normalverteilt:
„70% der Menschen liegen nicht weit vom Mittelwert entfernt, 15% zeigen deutlich unterdurchschnittliche und 15% klar überdurchschnittliche Leistungen in Intelligenztests.“ Dazu kommen die *„Hochbegabten, also die 2% Besten mit einem IQ von 130 oder höher“* (9).
Vorausgesetzt natürlich, man legt *„als Mittelwert 100 und als Abweichung einer Streuungseinheit [Standardabweichung; s. Abb.] 15 fest“* (58).
Natürlich könnten die Konstrukteure der entsprechenden Messverfahren im Vergleich mit tatsächlich normalverteilten Eigenschaften, bei denen sich die Glockenkurve z.B. im Zufallsversuch ganz urwüchsig einstellt, bemerken, wie sehr sie den erwünschten Kurvenverlauf testmethodisch immer erst herstellen und hinbiegen müssen. Das sehen sie aber offenbar nicht als Widerlegung ihrer unterstellten Theorie, sondern als Herausforderung, sie stochastisch passend abzubilden.
Und so feilen sie oft skeptisch, aber unverdrossen an Messinstrumenten, widmen sich dem selbstgemachten Problem, wie man das ‚nur Erlernte‘ von der zu messenden ‚Begabung‘ separiert, entwickeln deshalb ‚kulturunabhängige‘ oder ‚sprachfreie‘ Tests (die aber nur unter gewissen kulturtechnischen Gegebenheiten funktionieren) und tragen einem „Flynn-Effekt“ Rechnung, der bis 1990 schwerere Testfragen und danach wieder einfachere einforderte – kreieren also „Artefakte“ am laufenden Meter. Auch deshalb ist es zu einer Vielzahl von Intelligenztheorien gekommen – der Kollege erwähnt, heute unterscheide man schon *„120 unterschiedliche Intelligenzleistungen“* (a.a.O.) –, die sich in pluralistischer Gleichgültigkeit neben- und gegeneinander ansammeln.

Die gemeinsame Hartnäckigkeit in der Überzeugung, eine allgemeine Begabung namens Intelligenz vorzufinden, zeigt sich auch in der Nonchalance, mit der die vermeintlichen Anteile bestimmt werden, zu denen „Anlage“ und „Umwelt“ in die Genese des IQ eingehen: *„Kaum eine Studie findet eine Erblichkeitsschätzung unter 50%, und bei keiner Studie übersteigt die Erblichkeit 80%.“* (88)
Dass es offenbar erheblich abweichende Mutmaßungen darüber gibt, inwieweit die Gene den Intelligenzunterschied hervorrufen, ficht ihren gemeinsamen Kern überhaupt nicht an. Die geschätzte halbe Miete scheint als Beweis der Erbtheorie völlig auszureichen.

Das Bisherige zusammenfassend haben wir es also in Sachen Intelligenz mit Auskünften zu tun, die sich Schwierigkeiten dabei eingestehen, ihren gemeinsamen Gegenstand überhaupt zu definieren, seine Umwelt- bzw. Erbanteile übereinstimmend zu beziffern und ihn in seinen Wirkungen trennscharf zu messen. *Dass* aber die so gearteten Theorien „entgegen der immer wieder vorgebrachten Kritik […] alles andere als Artefakte“ (s.o.) sind, soll dennoch feststehen. Schließlich – so die Beweisführung – liegen ja gehörige und unbestreitbare ‚Intelligenzunterschiede‘ in den Reihen der lieben Mitmenschen vor, in denen sich die – zugegebenermaßen unbekannte – Kraft des Denkens äußert.

Die Gedankenfigur von der Kraft, die erst in ihrer Äußerung erkennbar wird, stellt einen weiteren der eingangs angesprochenen ‚Bausteine‘ dar, mit dem diverse Phänomene wie Alkoholismus, Jugendkriminalität oder Ausländerfeindlichkeit als Ausdruck eines tieferen und dunkleren Hintergrundes erklärt zu werden pflegen. Dabei könnte man die Fehlerhaftigkeit dieses Erklärens schon seit fast 200 Jahren nachlesen:
„Man pflegt zu sagen, dass die Natur der Kraft selbst unbekannt sei und nur ihre Äußerung erkannt werde. Einesteils ist die ganze Inhaltsbestimmung der Kraft ebendieselbe als die der Äußerung; die Erklärung einer Erscheinung aus einer Kraft ist deswegen eine leere Tautologie. Was unbekannt bleiben soll, ist also in der Tat nichts als die leere Form der Reflexion-in-sich, wodurch allein die Kraft von der Äußerung unterschieden ist.“ (G.W.F. Hegel, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, §136)
Es ist also nur das So-Tun oder der Schein einer Erklärung, wenn Intelligenztheoretiker verschiedene Leistungen des Denkens gleich doppelt aufmarschieren lassen: einmal als Erscheinungen und noch einmal als ihr eigentlicher Grund, der aber gar nicht unterschieden von ihnen vorliegt. Rechnen und Rechenfehler, Lesen, Schreiben etc. gelten so aus Ausdruck von dahinterliegenden Fähigkeiten dazu, die einen eigenen Gegenstand, Intelligenz eben, darstellen sollen – ohne dass dieser getrennt von den Phänomenen bestimmt wird.
Wozu auch dieser logische Fehler taugt, sollte zum Ende dieses Aufsatzes hin klar geworden sein.

Intelligenz und Dummheit

Gehen wir vorher noch zu einem anderen Fehler über – nämlich zu dem, der in der Überschrift steckt und auf seine gleichzeitige Korrektur durch das vorangestellte Hegel-Zitat.
Im Sinn des heutigen Sprachgebrauchs verwendet die Überschrift das Wort „intelligent“ synonym zu „klug“ oder antonym zu „dumm“, beides steigerbare Adjektive, mit denen Vergleiche angestellt – und im Extremfall dann auf einer IQ-Skala angeordnet werden können.

Hegel gebraucht den Begriff „Intelligenz“ anders und hält seinen Inhalt nicht für eine – mehr oder

weniger vorhandene – Möglichkeit, sondern für eine im Denken gegebene Qualität, die man nicht in Pfund, Prozent oder als benennungslose Maßzahl quantifizieren kann. Er wendet sich auch gegen *„die Betrachtung des Geistes als einer Menge von Kräften“*, denn: *„Was an seiner Tätigkeit unterschieden werden kann, wird [fälschlich] als eine selbständige Bestimmtheit festgehalten und der Geist auf diese Weise zu einer verknöcherten, mechanischen Sammlung gemacht. […] Das Isolieren der Tätigkeiten macht den Geist ebenso nur zu einem Aggregatwesen und betrachtet das Verhältnis derselben als eine äußerliche, zufällige Beziehung. Das Tun der Intelligenz als theoretischen Geistes ist [demgegenüber] Erkennen genannt worden, nicht in dem Sinne, dass sie unter anderem auch erkenne, außerdem aber auch anschaue, vorstelle, sich erinnere, einbilde usf.“* (a.o.A. § 445)

Genau dieses ‚Isolieren geistiger Aggregate‘, was auch im Zitat der 52 Intelligenzforscher aufscheint, ist heute eine gängige Praxis – z.B. in der *Entwicklungspsychologie*, in deren Standard-Lehrbuch gleichen Namens (Oerter/Montada, Hg., 2002[5]) der Geist im *Abschnitt III: Entwicklung einzelner Funktionsbereiche* sich folgendermaßen ansammelt: *Kap. 10: Wahrnehmung und Psychomotorik, Kap. 11: Geistige Entwicklung, Kap. 12: Begriffliches Wissen, Kap. 13: Problemlösen, Kap. 14: Gedächtnis, Kap. 15: Sprache, Kap. 16: Motivation, Kap. 17: Soziale Kognition*

Zum Vergleich hier Hegels Gliederung (a.o.A.):
„Behufs der Übersichtlichkeit wollen wir […] den formellen Gang der Entwicklung der Intelligenz zum Erkennen im Voraus angeben. Derselbe ist folgender: Zuerst hat die Intelligenz ein *unmittelbares* Objekt, dann zweitens einen *in sich reflektierten, erinnerten* Stoff, endlich drittens einen ebensowohl *subjektiven* wie *objektiven* Gegenstand. So entstehen die drei Stufen:
α) des auf ein unmittelbar *einzelnes* Objekt bezogenen, *stoffartigen* Wissens, - oder der *Anschauung*,
β) der […] das Objekt auf ein *Allgemeines* beziehenden Intelligenz, oder der *Vorstellung*,
γ) der […] des *Denkens* […].
α) Die Stufe der *Anschauung* […] zerfällt wieder in drei Unterabteilungen:
1. Die Intelligenz fängt hier von der *Empfindung* des unmittelbaren Stoffes an; 2. entwickelt sich dann zu der das Objekt ebenso von sich abtrennenden wie fixierenden *Aufmerksamkeit*, 3. und wird auf diesem Wege zu der […] eigentlichen *Anschauung*.
β) Die zweite Hauptstufe der Intelligenz aber, die *Vorstellung*, umfasst die drei Stufen:
1. der Erinnerung, 2. der Einbildungskraft, 3. des Gedächtnisses.
γ) Endlich die dritte Hauptstufe in dieser Sphäre, das Denken, hat zum Inhalt:
1. den *Verstand*, 2. das *Urteil* und 3. die *Vernunft*.“
Danach folgen knapp 40 Seiten an Ausführung, in denen Hegel den Gang der Intelligenz im Zusammenhang seiner Momente entwickelt. Das beginnt bei der Wahrnehmung, die er nicht für ‚sensomotorische Reaktionen auf Umweltreize‘, sondern bereits für die erste Leistung der tätigen Intelligenz hält, und schließt den Begriff von Zeichen und Sprache ein, worauf das Gedächtnis beruht, denn *„es ist in Namen, dass wir denken“* (a.a.O. § 462).
Das soll hier nicht weiter ausgeführt werden und lässt sich recht bequem unter www.hegel.de *(zuletzt 8.7.16)* nachlesen. Deutlich sollte nur geworden sein, wie weit diese alte ‚Intelligenztheorie‘, die ein früher bürgerlicher Wissenschaftler hervorgebracht hat, von den hier besprochenen entfernt ist.

Ihr zufolge wäre es verfehlt bis komisch, die Frage zu stellen, ob z.B. Gregor Mendel ‚intelligenter' war als Dimitri Mendelejew oder ob seine zweimal verpatzten Lehramtsprüfungen sowie die langen zehn Jahre, die er zur Formulierung der Vererbungsregeln gebraucht hat, einen vergleichsweise niedrigeren IQ andeuten, auch gegenüber dem ‚komplexeren Denken', das im Periodensystem der Elemente steckt. Wo doch Mendelejew außerdem drei Sprachen sprach, in akademischen, unternehmerischen und politischen Funktionen tätig war, was den „Generalfaktor" seiner Intelligenz erhöht – das Periodensystem allerdings nicht als Einziger entdeckte, wodurch sich der Originalitätsanteil seines IQs wieder vermindert. Also Mendel vs. Mendelejew 122 zu 129.5 oder wie?
So ähnlich müssen die von Stern/Neubauer erwähnten *„beeindruckenden historiometrischen Studien"* gestrickt worden sein, für die der *„Psychologe Dean K. Simonton (2006) weltberühmt wurde"* (193), der allen Ernstes ein IQ-Ranking sämtlicher amerikanischer Präsidenten erdacht hat. Beispiele: George Washington: 132.5, Abraham Lincoln: 140, Dwight Eisenhower: 131.9, John F. Kennedy: 150.7, Ronald Reagan: 130 …

Ohne Zweifel betätigen Leute, auch amerikanische Präsidenten, ihre Intelligenz unterschiedlich. Das kommt aber weder von Natur, noch sind die Individuen durch und auf diese Unterschiede festgelegt.
Nehmen wir die Differenzen in der Zeit, die verschiedene Menschen zur Lösung einer Aufgabe benötigen. Was im IQ-Test und mehr noch bei der Prüfungsklausur gegen sie ausschlägt, ist vom Standpunkt der Intelligenz aus ziemlich peripher. Es macht einen Gedanken – siehe Mendel'sche Regeln – doch nicht ‚intelligenter', wenn er schneller gedacht wurde. Und wenn ein Schüler die nötige Zeit erhält, die er individuell zum Begreifen des Kosinussatzes braucht, dann hat er ihn geradeso verstanden wie sein fixerer Kollege, sodass sich der Zeitunterschied damit ins Bedeutungslose auflöst.

Umgekehrt zeugen dumme Gedanken nicht von Langsamkeit, noch nicht einmal von mangelnder Intelligenz. Sie ist kein Schutz vor Dummheit.
Das belegen zunächst einmal so kluge Leute wie der erwähnte Galton oder der zitierte Hegel, der zu einem vergleichbaren Rassismus fähig war: *„Die Neger sind als eine aus ihrer uninteressierten und interesselosen Unbefangenheit nicht heraustretende Kindernation zu fassen."* (a.a.O. §393) Folgt man der veröffentlichten Meinung, dann könnte man auch studierte Banker und habilitierte Krisenmanager wegen der ‚herbeigezockten' oder nicht verhinderten Finanzkrisen für geistige Nieten halten.

Dummheit (unterschieden von Unwissen) ist aber – in schlussfolgender Fortsetzung der Hegel'schen Bestimmung – nicht die *Abwesenheit*, sondern ein bestimmter *Gebrauch* von Intelligenz.
In der eher unschuldigen und vergänglichen Form, die deshalb nicht groß Dummheit genannt zu werden braucht, produziert der denkende Verstand eben Fehler, die er aber – selbsttätig oder unter Anleitung – genauso bemerken und nach Lage ungeschehen machen kann; ein Vorgang, der die Verstandestätigkeit sogar schult.
In ihrer eher manifesten, aber auch hier nicht unüberwindlichen Form besteht Dummheit darin, sich geistig in Verhältnissen einzurichten, deren Beschaffenheit man nicht in den jeweils dafür maßgeblichen Gründen und zuständigen Personen ermittelt – was herauszufinden den gehörigen Einsatz des Verstandes erfordert –, sondern *dem Menschen* schlechthin zuschreibt. Demgegenüber

werden die miesen Verhältnisse mit zunehmender Gewohnheit entlastet und als zwar verbesserungswürdige, unter dem Strich aber als gerechtfertigte Bedingungen des Lebens zurechtgedacht.
Am Beispiel des alten Rassismus gegenüber Afroamerikanern: Nicht der europäische Kolonialismus, nicht die amerikanische Plantagenwirtschaft erzwingen ein unentwickeltes, seiner Subsistenz beraubtes, sklavenhaftes Dasein der Farbigen. Es ist die ‚Negernatur', die nach einem Herrn verlangt, der sie brauchbar und ansatzweise kulturfähig macht. Er soll diese zur Mündigkeit Unfähigen missionieren, kleiden und bilden, aber mehr als ein ‚Uncle Tom' ist intelligenzbedingt aus ihnen nicht zu machen. So funktionierte und das leistete ein Denken, das seinerzeit gesellschaftlich erzeugte oder erzwungene Eigenschaften in Wesensbestimmungen von Menschen umdeutete.

Modernere Beispiele dafür standen in der Einleitung dieses Aufsatzes. Sein Schluss will dies noch einmal am Material von Stern und Neubauer verständlich machen.

C. Schluss

Wenn die Autoren als Hochschullehrer ihre Erfahrung mitteilen, *„dass ein Teil der Studierenden nicht in der Lage ist, den komplexeren Inhalten eines Universitätsstudiums zu folgen"*, was *„teilweise horrende Abbrecherquoten"* (249) hervorbringt, dann könnten sie durchaus fragen, ob und wie die vorangegangen Schulausbildung zu dieser Misslichkeit beigetragen hat – zum Beispiel dadurch, dass das Lernen unter dem Diktat der Zeit und der Noten stattfand.
Die Schule kommt aber anders in den Blick. Natürlich ist sie verbesserungswürdig, aber eines muss man dabei klar sehen: *„Eine Schule für besonders Begabte, die nahezu von der Hälfte der Schüler besucht wird, [wie derzeit das Gymnasium …] ist ein Widerspruch in sich. […] Vor dem Hintergrund der Normalverteilung der Intelligenz lässt sich die 20%-Marke [des in der Schweiz angestrebten Hochschulzugangs] durchaus rechtfertigen."* (249) Bei einer Studierquote von 50% studieren nämlich nach Rechnung von Stern/Neubauer alle Schüler ab einem IQ von 100, während die Glockenkurve dafür erst Werte über 110 ausersehen würde.
Da müssen die Autoren in Konkretisierung von Sterns Argument von 2005 (s.o. Beginn des Hauptteils) doch eine gewisse *„Trennung am ‚Buckel' der Normalverteilung"* einfordern und schon mal vorsichtig anfragen, ob Intelligenztests nicht sicherstellen sollten, *„dass alle Kinder, die einen Wert haben, der eine Standardabweichung über dem Mittelwert liegt, auf ein Universitätsstudium vorbereitet werden"* (266).
Denn machen wir uns nichts vor: Es ist *„ein Fehlschluss, zu meinen, nur weil Intelligenz sich erst durch Schulbildung entwickeln kann, seien Intelligenzunterschiede ein Produkt von Umwelteffekten"* (184). Auch *„kann der Vorteil, den ein hoher sozioökonomischer Status mitbringt, nicht zu einer Steigerung der Intelligenz führen, die über das genetische Potential hinausgeht"* (187). *"Eines können wir aber mit Sicherheit sagen: Selbst wenn alle Menschen gleiche sozioökonomische Bedingungen hätten, gäbe es immer noch Leistungsunterschiede."* (189) Wir wissen nämlich schon: „IQ Will Put You In Your Place" …

Stern/Neubauer kennen natürlich die Implikationen solcher Sätze und scheuen sich trotzdem nicht, sie gerade heute deutlich auszusprechen. Immerhin fürchten sie um die ‚Zukunft': *„Einer Gesellschaft, die ihre Intelligenzreserven nicht ausnutzt, droht Stillstand und Abstieg."* (253) Gleichzeitig bemühen sie sich, was man ihnen durchaus abnehmen sollte, ihre Mahnungen

wissenschaftspluralistisch und politisch korrekt einzuordnen und auch kritische Geister mitzunehmen. Also müssen sie sich immer wieder um Anleitungen zum rechten Verständnis ihrer Theorie bemühen:
- Die 20%-Quote der Schweiz geht nur in Ordnung, *„sofern sichergestellt ist, dass es allein die Begabung und nicht die soziale Herkunft ist, die den Zugang zum Gymnasium steuert“* (249).
- *„Eine hochselektive Auswahl bei der Vergabe von Universitätsabschlüssen ist gerechtfertigt, wenn für Menschen im durchschnittlichen und leicht überdurchschnittlichen Bereich Ausbildungsgänge angeboten werden, welche wissenschaftlich geprägt sind.“* (265)
- *„Ein hoher auf Umweltunterschiede zurückgehender Anteil der Intelligenzunterschiede zeigt, dass die Gesellschaft hier noch erheblichen Gestaltungsspielraum hinsichtlich fairer Bildungschancen hat.“* (93)
- Schließlich berichten sie *„von einer aktuellen Meta-Analyse, der zufolge Intelligenz zwar hoch mit der höchsten erreichten Ausbildung und dem Berufsstatus, aber ziemlich gering mit dem Einkommen korreliert“* (248).

Als Leute vom Fach und in der Art von *Consultants* der Bildungspolitik machen Stern/Neubauer also der ‚Wissensgesellschaft‘ ein verantwortungsvolles Angebot zum erfolgreichen Gebrauch ihrer „Intelligenzreserven“. Ob sie damit die Gesellschaft treffen, wie sie vorliegt, oder wie sie sich dieselbe denken, soll abschließend noch geprüft werden.

- Leistung und nicht Herkunft sollen den Bildungsweg bestimmen, dies ist als Gebot der demokratischen Konkurrenzgesellschaft durchaus ernst gemeint – was aber nicht verhindert, dass die passende Herkunft die Leistungen in vielfältiger Weise befördert, kompensiert und gelegentlich sogar ersetzt, sodass die schulische Selektion die Kinder der Ober- und der Unterschichten weitgehend trennscharf – und vom statistischen Bundesamt jährlich nachgezählt – vorsortiert. Deshalb ist auch die Vorstellung naiv, diese Sortierung sei nur dann berechtigt, wenn die der unteren Abteilung Zugewiesenen ebenfalls Ausbildungsgänge vorfinden, die ihnen ein mit Kaufkraft ausgestattetes Leben eröffnen. Wenn ich mal aus meinen Aufsatz Nr. III zur Hattie-Studie zitieren darf: „Es wäre nämlich ein Widerspruch, der sich nicht halten würde, Schüler erst auszulesen und ihnen dann gediegene gesellschaftliche Ressourcen zu widmen, um die aus der Selektion entstandenen Folgen wieder ungeschehen zu machen.“

- Dass die Intelligenz „hoch mit dem Berufsstatus“, aber „gering mit dem Einkommen korreliert“, würde unterstellen, dass der Berufsstatus wenig mit dem Einkommen zu tun hätte. Dass das so nicht hinhaut, müssten auch Stern/Neubauer wissen, die ein Lehrbuch empfehlen (vgl. 68f.), das die Durchschnitt-IQs von 50 Berufsgruppen errechnet. Ein paar Beispiele vom oberen und unteren Ende: Rechtsanwalt: 128 [fast gleichauf mit Ronald Reagan], Ingenieur: 127, Leitender Angestellter: 124; Fernfahrer: 96, Verkäufer: 94, Lackierer: 88
Die unterschiedlich lange Ausbildungszeit und der unterschiedlich ‚komplexe‘ Einsatz der Intelligenz dürften auch für Stern/Neubauer der Beleg dafür sein, dass die Krankenschwester und der Oberarzt jeweils verdienen, was sie verdienen. Das stimmt zwar nicht, weil sich die Lohnhöhe in der Marktwirtschaft (Arbeitskämpfe weggelassen) aus der Konkurrenz um die vorhandene Arbeitskraft ergibt. Aber dass die Einkommensverteilung angeblich in Abhängigkeit vom IQ erfolgt, gilt bei Reichen und leider auch bei Armen weitgehend als ausgemacht.

- Bleibt die 20%-Quote des Hochschulzugangs. Lesen wir dazu noch drei Meldungen, zwei aus

Deutschland und eine aus Großbritannien, einem Land, dem in Sachen Umwälzung der Erwerbsgewohnheiten eine gewisse Vorreiterrolle zukommt: *„In Deutschland gibt es nach den Worten des bildungspolitischen Sprechers der Unions-Fraktion, Albert Rupprecht (CSU), inzwischen zu viele Studenten – und zu wenige Lehrlinge. ‚Wenn für nur 20 Prozent der Stellen auf dem Arbeitsmarkt ein akademischer Abschluss erforderlich ist, brauchen wir nicht 50 Prozent Studienanfänger pro Altersjahrgang'. Es sei eine ‚Fehlentwicklung', dass das Abitur in der Bundesrepublik zum eigentlichen ‚Haupt-Schulabschluss' geworden sei."* (dpa 28.6.13)
Das liest sich nun fast so, als hätten Stern/Neubauer politisches Gehör gefunden – wäre da nicht noch ein weiterer Umstand, dem auch ein CSU-Sprecher bildungs- und arbeitsmarktpolitisch Rechnung tragen muss: *„Ein abgeschlossenes Hochschulstudium ist noch immer die beste Versicherung gegen Arbeitslosigkeit."* (HIS-Institut für Hochschulforschung, SZ 24.7.13)
Die *invisible hand* der Marktwirtschaft bringt nämlich alle Produktionsfaktoren an ihren rechten Platz – macht also, wenn es denn sein muss, den überzähligen Akademiker zum Autoverkäufer [ein Beruf, dem das zitierte Lehrbuch einen IQ von 104 zuweist] und erspart dann wenigstens ihm die drohende Arbeitslosigkeit: *„Interessant – und vielleicht auch ernüchternd – ist aber vor allem, dass fast die Hälfte der kürzlich Graduierten in Jobs arbeitet, die keine Hochschulausbildung benötigen, ein Drittel arbeitet sogar in Jobs für gering Qualifizierte. Besonders seit 2008 ist nach der Statistikbehörde der Trend größer geworden, dass Graduierte Jobs für Nichtgraduierte einnehmen (und diese dann möglicherweise in die Arbeitslosigkeit drängen)."* (telepolis 20.11.13)

Meldungen dieser Art verleihen der Rede von der ‚Wissensgesellschaft' eine neue, ganz eigenartige Bedeutung und könnten sie eigentlich als *Ge*rede erweisen. Wissen und Intelligenz steuern weder Wirtschaft noch Gesellschaft. Die Politikberatung von Stern/Neubauer ist also einerseits ein bloßer Gestus. Der Nutzen ihrer Intelligenztheorie liegt woanders, da, wo ihn der Autor der Süddeutschen (s.o. zu Beginn des Hauptteils) auch zielsicher entdeckt: *„Nein, nicht jeder Mensch hat die Möglichkeit zum großen Erfolg, da mag er sich noch so abstrampeln, da mögen die Chancen noch so am Straßenrand liegen." „Dieses Buch wird wohl kein Bestseller"*, schreibt er einleitend, aber als kleiner Beitrag zur Interpretation gesellschaftlich erzeugter Zustände und Misslichkeiten findet es doch in Zeiten seine Leser, in der Bildung als Brief auf die Zukunft gilt und von der Wirtschaft nach Marktlage genutzt, belohnt und anteilig entwertet wird. Die zunehmend sichtbarer werdende Scheidung der Beteiligten in Nutznießer und Beschädigte dieses Vorgangs scheint seine falsche Deutung eher zu bestärken: *„It's the intelligence, stupid."*

Wenn der eingangs erwähnte Kollege in *diesem* Sinne den Vorwurf der Legitimation erheben wollte, würde ich ihm nicht widersprechen.

zurück zum Inhalt

XVI.

Gender_Gap und Inter*Stern:

Der *linguistic turn* ist angekommen (2015)

„Es ist in Namen, dass wir denken.“
(G.W.F. Hegel)

Bei meinem letzten Sommerurlaub in Deutschland musste ich – nicht zum ersten Mal – feststellen, dass ich eine kleine Weiterentwicklung der (sub-)kulturellen Sitten und Gebräuche halbwegs verpasst hatte, weil sie vom Internet oder auf anderen Kanälen nicht deutlich genug an meinen Auslandsstandort übermittelt wurde. Allerdings hatte ich mich schon bei meiner Befassung mit der „Münkler-Watch“ an der Humboldt-Universität (Aufsatz Nr. XX) über Formulierungen der folgenden Art gewundert:
- *„Der Begriff ‚Symbolische Gewalt‘ ist ein Konzept, das* von der französischen Soziolog_in Pierre Bourdieu *entwickelt wurde.* Bourdieu war eine Bildungsaufsteiger_in*“* (Münkler-Watch 3.7.15)
- *„Streit* der Reformator_innen Thomas Müntzer und Martin Luther *im 16. Jahrhundert“* (8.7.15)
- *„Eine Literaturliste, in der* gesellschaftlich als Frauen gelesene Personen *kaum vorkommen, dürfte jungen Akademikerinnen sehr deutlich die unterschwellige Botschaft ‚Du gehörst hier nicht her‘ [übermitteln …] Unterstrichen wird dies […] durch sexistische Altherrenwitze, zu denen die* männlich gelesenen Kommilitonen *mindestens grinsen.“* (3.7.15)

Mr, Ms und Mx

An der Uni Würzburg stieß ich dann auf ein Plakat, das **gesellschaft - macht - geschlecht* - Aktionstage* ankündigte.
In Freiburg las ich ein Interview mit einer Person namens *„Lann Hornscheidt, Jahrgang 1965, von den Eltern einst Antje genannt. [Er/sie] versteht sich weder als Mann noch als Frau und nennt sich deshalb Lann.* Linguistiks *Hornscheidt ist* Professiks *für Gender Studies an der Humboldt-Universität Berlin.“* Lann sucht *„nach neuen Wegen, aus einer* gewaltförmigen Sprache *herauszukommen. Wenn in der Grammatik steht, dass es nur weibliche und männliche Formen gibt, schließt das viele Menschen aus.“* Verbesserungsvorschlag: *„Wir sprechen solche Menschen nicht länger als Professor oder als Professorin an. Wir könnten doch einfach Professx sagen. Es gibt keinen femininen oder maskulinen Artikel,* es heißt einfach Professx, und nicht der Professx oder die Professx. *Das erleichtert es, eine Sprache zu lernen.“* (Badische Zeitung, 20.7.15)
Eine Freiburger Uni-Zeitschrift (freisturz 6) konstatierte: *„Mittlerweile sind selbst die Naturwissenschaften bei dem Punkt angekommen, dass* Gender ein Spektrum *ist.“*
Passend zum Thema bekam ich Anfang Juli auch Folgendes zur Kenntnis:
„Lehrkraft darf Studenten nicht zum Gendern zwingen: [Ein] Verkehrswesenstudent hat durchgesetzt, dass er seine Prüfungs- und Seminararbeiten an der Technischen Universität Berlin nicht mit Binnen-Is, Sternchen oder Unterstrichen *in Personenbezeichnungen versehen muss. Stein des Anstoßes waren die Richtlinien des Seminars ‚Einführung in das Verkehrswesen‘, in denen es hieß, eine ‚gendersensible Sprache‘ werde ‚in einer wissenschaftlichen Arbeit erwartet‘. […] Lehrkräfte, die bei Nichtgendern mit Punktabzug drohen, gibt es nicht nur an der TU Berlin,*

sondern auch an der Berliner Humboldt-Universität, am Geschwister-Scholl-Institut der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität, an der Universität Hamburg […]" (telepolis 29.6.15)

Darüber merkte ich, dass das sog. „antidiskriminierende Sprachhandeln" offenbar aus seiner Nische herausgetreten ist, in der ich es bislang noch vermutet hatte. Und die „Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes" vom Herbst 2015, von der ich auf den Seiten von AUSWEGE erfuhr, diente als weitere Bestätigung: *„Bei der Bezeichnung von Personen wird ein* ***Unterstrich*** *(z.B.* Kund_in*) verwendet. [In einer anderen Schreibvariante steht statt Unterstrich auch ein sog. Asterisk:* Kund*in, Student*in *etc.] Dadurch sollen* nicht nur Männer und Frauen angesprochen *werden, sondern auch diejenigen, die sich in diesem Schema nicht wiederfinden können."* (Interessanterweise fehlt dieser Passus in der Fassung „Deutsch – einfache Sprache für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten".)
Zeitgleich zu dieser sprachlichen Neuorientierung einer veritablen Bundesbehörde hat das „Oxford English Dictionary" im Juni 2015 zusätzlich zu den Titeln *Mr* / *Mrs* / *Ms* die Anrede *Mx* aufgenommen.

Ich sah mich also gehalten, meine verspürte Informations- und Bildungslücke zu schließen, ein wenig von bisher nicht gelesener Literatur durchzusehen – und meine Kritik an dieserArt von Sprachhandeln aufzuschreiben. Das soll unter weitgehendem Verzicht auf Spott und Ironie erfolgen (obwohl Leute, die *Martin Luther als männlich gelesene Bildungsaufsteiger_in und Reformatx ohne Artikel* verstehen, durchaus Spaß vertragen sollten). Ernster gefasst will ich vorausschicken, dass mich die Fragen, wie Leute ihre Partnerwahl treffen, wie sie ihre geschlechtliche Identität begreifen, wie sie mit ihren biologischen Voraussetzungen umgehen und was sie als Person daraus ideell, habituell, outfit-mäßig oder medizinisch folgen lassen, im Grundsatz gar nichts angehen.

Foucault, Butler und die Macht an sich

Im eigentlichen Sinn ist mein Thema tatsächlich nur der *linguistic turn*, also die sprachskeptische Wende, wie sie in den letzten dreißig Jahren zunehmend zum akademischen Allgemeingut geworden ist und sich im Besonderen mit den Namen Michel Foucault und Judith Butler verbindet, deren poststrukturalistische Neologismen [Wortschöpfungen] inzwischen in die humanwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Skripte der Profis wie der Studis Eingang gefunden haben. (Ich empfehle dem Leser, den Begriff *Poststrukturalismus* entweder selbst bei Wikipedia nachzuschlagen oder ihn einfach als einen der Namen zu nehmen, die laut Goethes Faust „Schall und Rauch" sind.)

Eine Soziologin fasst in einem aktuellen Handbuch, das auch als akademischer Lernstoff gedacht ist, zusammen, worum es im Kern geht: *„Butler und Foucault […] verbindet die Auffassung, dass Worte von der Macht durchdrungen sind und die Macht haben, Dinge wie den Körper aus der begrifflichen Substanz heraus zu fertigen. Denn performative Sprechakte setzen das, was sie (aus-) sagen, in Kraft. Worte […] erzeugen das, was sie bezeichnen. […] Die physische Wirksamkeit performativer Sprechakte beruht also auf dem Zitieren verfestigter Konventionen, was gewährleistet, dass Diskurse […] machtförmig konstituierte und unterworfene Subjekte produzieren. […] Dieselbe Macht, die das Subjekt – sprachlich-diskursiv – begründet, verankert sich in der psychischen Topographie des Subjekts und bildet dort eine psychische Dimension der Macht […]. Sie entzieht sich, als Spur des Sozialen im Subjekt, der freien Verfügbarkeit des*

Subjekts, aber auch der Gesellschaft". (Hannelore Bublitz, in Kammler et al.: Foucault-Handbuch, Stuttgart 2014, S. 196 f.)
Stellen wir die Frage, wie Worte Körper verfertigen sollen, erst einmal zurück und nehmen nur den sprachkritischen Kerngedanken, wonach „Diskurse" deswegen so heißen, weil sie das erzeugen, was sie bezeichnen. Zitierte Konventionen – Butler nennt sie *„sedimentierte Geschichte"* – sollen dabei sprachlich mächtig werden und so etwas wie Untertanen erzeugen, die gegen ihre Unterwerfung nichts tun können, weder einzeln noch zusammen, wenn sie diese überhaupt bemerken. So funktioniere Macht schlechthin.
Es mag sein, dass ein derart leerer – und ein wenig an *Big Brother* erinnernder – Funktionszusammenhang, der hier behauptet wird, den Anforderungen soziologischen Denkens genügt, wenn es Modelle zu der Frage konstruiert, wie ‚*die* Gesellschaft' *sich* im Innersten zusammenhalten könnte. Außerhalb dieses Zirkels wüsste man aber schon gerne, ob ‚die Macht' mit dem Unterwerfen vielleicht auch so etwas wie einen Zweck verfolgt oder ein Interesse bedient und wie sich das in den ‚Konventionen' niederschlägt. Dann ließe sich womöglich auch erkennen, was sich der „Verfügbarkeit des Subjekts" entzieht und was nicht.

Ein weiterer Geisteswissenschaftler liest Foucault zutreffend so, dass immer nur erkannt werden könne, was die subjektlose *„diskursive Formation"* an Erkenntnis erlaube. Die Auffassung, sich zumindest geistig darüber erheben zu können, sei eine – ebenfalls von der ‚Formation' erzeugte – *„Subjektillusion"*. (Der Widerspruch allerdings, dass einer, der das weiß, schon nicht mehr in diesem ‚Diskurs' befangen sein kann, bleibt dabei besser unbemerkt; er würde diese Lesart nur stören.) Foucault möchte demgemäß *„zeigen, dass es die ‚diskursive Formation' einer jeweiligen Epoche ist – also ein Regelgeflecht historisch unterscheidbarer Aussagesysteme – die die Möglichkeitsbedingungen für ein Wissens-Subjekt abgibt. […] Entsprechend ist es Foucault zufolge auch kein Erkenntnissubjekt, das die historisch auffindbaren Wissensgebiete zur Einheit einer Ordnung zusammenhält. Vielmehr formieren sich die Aussagesysteme um die Brennpunkte einer diffusen Macht und ihres Widerstands."* (Ludwig A. Pongratz: Unterbrechung – Studien zur kritischen Bildungstheorie, Opladen u.a. 2013, S. 116)
„Diffuse Macht", die sich grundlos selbst erhält und die Handelnden zu ihren Gehilfen macht, das ist für diese Art zu denken schon der sehr *präzise* Begriff. Der referierte Meister selbst definiert ihn so: *„Die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit bestimmter Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt."* (Foucault: Der Wille zum Wissen, Frankfurt 1983, S. 114) Wie gesagt, wer sich jenseits dieser diffusen Begriffe für die Frage interessiert, wie transatlantische Handelsabkommen getätigt, der Euro gerettet oder Flüchtlingsströme gesteuert werden (und vielleicht auch, wie das im Volk, in den Leitmedien oder in Vorlesungen ideologisch verhandelt wird), findet sich vom Poststrukturalismus schlecht bedient. Wer aber einem „Dispositiv" als Schaltzentrale einer subjektlosen Macht – also einer etwas komplizierten Theorie der Anpassung – hinterherdenken will, weiß nach dem Lesen solcher Sätze offenbar Bescheid:
„Was ich unter diesem Titel [des ‚Dispositivs'] festzumachen versuche, ist […] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. So weit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann." (Foucault 1978, zitiert bei Pongratz, S. 120)

Architektur, Recht und Philosophie, „Gesagtes wie Ungesagtes“ – lauter austausch- und beliebig erweiterbare Gestalten in einem „heterogenen Ensemble“, die alle ein und dasselbe beinhalten oder bedeuten – solche Gedanken gehören heute unter dem Namen „Dispositiv“ zum humanwissenschaftlichen Standard.

Das Standesamt, der kleine Max und die Polizei

Das Totale, das dieser akademische Neusprech ‚der Macht‘ verleiht, kontrastiert in eigentümlicher Weise mit den konkreten Beispielen, die für ihr Wirken in den *„performativen Sprechakten“* gegeben werden. Denn die Welt der Marktwirtschaft und ihrer staatlichen Betreuung ist eigentlich voll von Gegenständen, die einer sprachkritischen Fehldeutung ebenso als Exempel dienen könnten. Ausbildung als Selektion, Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Arbeitslose, Inländer und Ausländer, dritte und erste Welt, Konkurrenz um sämtliche Lebensbedingungen – das ist für diese Theoriebildung zwar nicht exterritorial, aber so richtig gut scheint sie an *anderen* Beispielen zu gelingen.

Hören wir eines einer weiteren Soziologin, die darin Butlers Lesart von Foucault referiert: *„Das einschlägige Beispiel […] ist die Trauung eines Brautpaares durch einen Standesbeamten. In dem Moment, in dem der Standesbeamte sagt ‚hiermit erkläre ich Euch zu Mann und Frau‘ ist aus zwei Menschen ein Ehepaar geworden. Das Wort ist in diesem Fall die Tat. In der (diskursiv gerahmten) Semantik des Standesbeamten haben dabei zudem die beiden verheirateten Menschen zu ihrer geschlechtlichen Eigentlichkeit gefunden, sie sind ‚Mann‘ und ‚Frau‘. […] Damit die ausgesprochene Handlung auch vollzogen wird, muss aber der entsprechende Sprechakt legitim sein. […] Eine Apothekerin könnte das gegenüber einem Kundenpärchen in ihrer Apotheke eben nicht. […] Performativ sind Sprechakte also nur dann, wenn sie Bestandteil legitimer sozialer Konventionen sind. Das meint Butler mit ‚kondensierte(r) Geschichtlichkeit einer illokutionären Äußerung‘.“* (Paula-Irene Villa: Judith Butler, Frankfurt u. New York 2012, S. 26 f.)
Dass die Ehepartner durch die Semantik des Standesbeamten zu ihrer „geschlechtlichen Eigentlichkeit“ finden, die heutzutage bereits vorehelich beginnt, ist argumentativ eingeschmuggelt, weil die Autorin auf die *Sprache-macht-Geschlecht*-Theorie von Judith Butler hinauswill, was an dieser Stelle noch außen vor bleiben kann. Hier anzumerken ist allerdings, dass man dieser Art zu ‚argumentieren‘ eigentlich nur assoziativ folgen kann: „Mann und Frau“ meint zwar den Ehestand, kann aber, wenn man sich dumm stellt, dem Wortlaut nach auch wie eine amtliche Geschlechts-Anordnung gelesen werden.
Auffällig ist weiter die offensichtliche Selbstwiderlegung der *Wort-gleich-Tat*-These. Denn stünde hinter der „illokutionären [lat. für sprachlich] Äußerung“ im Standesamt nicht das Familienrecht des BGB und die Gerichtsbarkeit bei Verletzung desselben, dann könnte man auch in der Apotheke oder auf hoher See heiraten.
Fragen, die sich anschlössen, wären solche nach den Gründen, die den Staat zur Verrechtlichung der Liebesbeziehungen veranlassen, vielleicht auch danach, warum er dieses Recht im Fall von Gleichgeschlechtlichkeit anders gestaltet (hat). Dann käme man, wenn man wollte, auch darauf zu sprechen, welche herrschenden Interessen in der bürgerlichen Ehe ‚historisch kondensiert‘ sind. Dass dabei auch ein „performativer Sprechakt“ im Spiel ist, bliebe eine selbstredende Nebensächlichkeit. Gerade *darin* aber entdeckt die Autorin das Wesentliche und die eigentliche Macht. Ein weiteres Beispiel:

„Wird ein Baby geboren lautet eine der ersten Fragen: ‚Was ist es?' Es wird erst zu einem ‚Ich' durch die Zuweisung des Titels ‚Mädchen' oder ‚Junge' und durch einen entsprechenden Eigennamen. Diese Zuweisung ist die Bedingung der Möglichkeit seiner oder ihrer sozialen Lebensfähigkeit, seines oder ihres Subjektstatus. Bevor sich eine konkrete Person überhaupt fragen kann, wer sie ist und sein möchte, ist diese Person schon längst als Subjekt adressiert, z.B. als ein Mädchen. Analog verhält es sich Butler zufolge mit heterosexuellen Subjekten." (ebd. S. 49)
Das mit den „heterosexuellen Subjekten" ist wieder eine gemogelte Analogie – genauer nur eine weitere Assoziation –, da der kleine Max als Baby zwar tatsächlich noch nicht weiß, dass er so heißt. Wenn sich aber *„das Leben der Gattung in ihm zu regen beginnt"* (Hegel), fängt er auch an zu fragen, was ihm in dieser Hinsicht recht wäre. Sexualität wird nun mal nicht ‚zugewiesen' und zeigt sich auch änderungsfähig – wie übrigens der Name auch (s.o. Lann statt Antje).
Bezeichnend auch hier, was unter Macht verstanden wird. Dass ein Kind einen Namen kriegt, den es sich selbst (noch) nicht geben könnte, scheint ein Vorgang sein, der durch die Erweiterung der Stammwörter *Joch* und *Knecht* adäquat zu beschreiben ist: *„Den individuellen psychischen Anteil an Subjektivationsprozessen, die mittels Anrufung geschehen, nennt Butler in Anlehnung an Hegel, Nietzsche und Althusser ‚Umwendung'. […] Der Passant, der vom Polizisten angesprochen wird, wendet sich tatsächlich um, nimmt dadurch den ausgerufenen Namen an und erkennt sich selbst über den ‚Umweg' der Aneignung eines durch einen Anderen verliehenen Titels. […] Gleichzeitig ist die Umwendung ein Vorgang der* Selbstunterjochung und ‚Selbstknechtung'. *Dies deshalb, weil – wie gezeigt – die Annahme eines Namens, also einer Identität, das Subjekt mit einer Macht verstrickt."* (ebd. S. 50)
Die Autorin nennt ihr Beispiel mit dem Polizisten *„plastisch"*, weil es über den Fall hinaus für mehr, nämlich für „Subjektivationsprozesse" schlechthin stehen soll, die nach dem Schema von ‚Anrufung' und ‚Umwendung' verlaufen. Um das mitzumachen muss man ihrer Argumentation aber nachsehen, dass der Ordnungshüter eher „Ausweis!" oder „Hiergeblieben!" ruft als den Namen des Passanten.

Nicht so großzügig sollte man allerdings in einer weiteren Hinsicht verfahren, die auch für andere der zitierten poststrukturalistischen Theoreme gilt: *Man denkt sich besser nicht die eigene Gesellschaftskritik, so vorhanden, in sie hinein oder versucht sie herauszuhören:* Natürlich lässt sich auch bei „architekturalen Einrichtungen" (sagen wir Versailles oder Reichsparteitagsgelände) und „moralischen Lehrsätzen" (z.B. dem kategorischen Imperativ) ihr Zusammenhang zu einer bestimmten ‚gesellschaftlichen Formation' ergründen – aber nicht als „Dispositiv". Natürlich verpassen Staaten ihren Bürgern nationale Identitäten, die diese sich wie eine Natureigenschaft einleuchten lassen und so einen gesellschaftlichen Zwang verinnerlichen – nur nicht als „Umwendung". Natürlich werden Mädchen noch immer ‚weiblich' erzogen und Homosexuelle ‚diskriminiert'; dazu gibt es sogar eine patriarchalische Vorgeschichte – wofür „Subjektivationsprozess" die Scheinerklärung ist. Denn das alles will erst einmal genau studiert sein, und das ist die entgegengesetzte Anstrengung zu dem, was da in leeren Abstraktionen vorgetragen, assoziativ verknüpft und mit ‚plastischen' Beispielen bebildert wird.

Kant, Hegel und der Baum an sich

Betrachten wir hierzu einen linguistischen Winkelzug eigener Art: *„Selbstverständlich gibt es realiter so etwas wie Bäume."* Man würde dem fast zustimmen, wenn man nicht ahnte, dass vier Zeilen später so ungefähr das Gegenteil davon bewiesen sein soll: *„Aber ‚Baum' ist eine*

sprachliche Kategorie, ein sprachlicher Zugang zu einer Materie, von der wir nicht wissen können, wie sie ‚eigentlich' ist. Denn unser Zugang zur Welt, zu jedweder Materie, ist immer ein sprachlicher. Zudem sind die verwendeten Kategorien – also ‚Baum' oder ‚weiblicher Körper' – kein objektives Abbild der außersprachlichen Wirklichkeit, sondern immer auch Konstruktionsleistungen. Denn wir sind es, die Bäume und Sträucher von den Gräsern unterscheiden. In diesem Sinne erschaffen wir auch die Bäume, denn wir selbst sind es, die die Kategorie ‚Baum' definieren. Das gilt auch für den Körper." (ebd. S. 88)
Es könnte also sein, dass wir die Bäume erschaffen, indem wir zu einem Ding Baum sagen, das „objektiv" gar kein Baum ist. Was das Ding an sich ‚eigentlich' ist, können wir aber auch nicht wissen, weil wir zu dem Ding keinen direkten Zugang haben. Und damit aus dem Baum ein Schuh wird, assoziiert die Professorin gleich weiter: „Das gilt auch für den Körper." Auch der ist ja eine „Konstruktionsleistung".
Mir ist bewusst, dass dieses Beispiel akademischer Sprachkritik leider nicht dem volkstümlichen Verdikt verfällt, es sehe vor lauter Wald die Bäume nicht, und sich auch nicht dadurch widerlegt sieht, dass man sehr wohl direkt an einen Baum laufen kann. Eher findet solcher Skeptizismus Zustimmung, weil er die verbreitete Überzeugung bedient, dass Sprache eine subjektive Angelegenheit sei und jedem Wort verschiedene Bedeutungen beigelegt werden könnten. Dazu gleich mehr.

Auch ist offensichtlich, dass hier die Unerkennbarkeit des kantschen *Dings an sich* noch immer als Gedankenfigur in Gebrauch ist, die im Original so heißt: *„Wir haben also sagen wollen, dass alle unsere Anschauung nichts als die Vorstellung von Erscheinung sei, dass die Dinge, die wir anschauen, nicht das an sich selbst sind […], als sie uns erscheinen."* (Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft, §8). Wobei zu sagen ist, dass Kant die Objektivität der Dinge schon noch unterstellt und sie nicht wie die Autorin in den logisch unhaltbaren Schwebezustand versetzt, „realiter", aber „auch [als] Konstruktionsleistungen" zu existieren.
Es ist angesichts dieser modern gebliebenen Denkweise vielleicht ganz hilfreich, an die älteren Einsichten eines bürgerlichen Wissenschaftlers zu erinnern, von dem das Eingangszitat stammt (und den die von Frau Villa kreativ referierte Ms. Butler mit großer Sicherheit sogar auf Deutsch gelesen hat). Hegels Widerlegung des *Dings an sich* lautet so: *„Es ist darum die größte Inkonsequenz, einerseits zuzugeben, dass der Verstand nur Erscheinungen erkennt, und andererseits dies Erkennen als etwas Absolutes zu behaupten, indem man sagt, das Erkennen könne nicht weiter, dies sei die natürliche, absolute Schranke des menschlichen Wissens. Die natürlichen Dinge sind beschränkt […], insofern sie nichts von ihrer allgemeinen Schranke wissen […] Als Schranke, Mangel wird etwas nur gewusst, ja empfunden* [das hatten wir schon oben bei der angeblichen Befangenheit im ‚Diskurs'], *indem man zugleich darüber hinaus ist."* (G.W.F. Hegel: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, §60) Oder kurzgefasst: Wer seinem Verstand zutraut, dass er in Sachen Grenzen des Erkennens eine Wahrheit erkannt habe, braucht ihm auch nicht zu misstrauen, wenn es um andere Dinge geht.
Und wo sich der jüngere Kant in Fragen der Naturerkenntnis zu einer geradezu religiösen Demut bekennt – *„Es ist gewiss kein den Sinnen bekannter Gegenstand der Natur, von dem man sagen könnte, man habe ihn durch Beobachtung oder Vernunft jemals erschöpft […], so unermesslich ist die Mannigfaltigkeit desjenigen, was die Natur […] einem so eingeschränkten Verstande, wie der menschliche ist, zur Auflösung darbietet."* (Kant: Vorkritische Schriften, Frankfurt 1981) – da zeigt sich der ältere Engels ganz zuversichtlich: *„Die schlagendste Widerlegung dieser wie aller andern philosophischen Schrullen ist die Praxis, nämlich das Experiment und die Industrie. Wenn wir die*

Richtigkeit unsrer Auffassung eines Naturvorgangs beweisen können, indem wir ihn selbst machen, ihn aus seinen Bedingungen erzeugen, ihn obendrein unsern Zwecken dienstbar werden lassen, so ist es mit dem Kant'schen unfassbaren ‚Ding an sich' zu Ende." (Friedrich Engels: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie, MEW 21)

Löwe und Baum

Kommen wir jetzt also zum Eingangszitat in seinem Kontext und prüfen wir, wie der alte Hegel (und nicht nur er) den Begriff der Sprache bestimmt hat: *„Der Name* [hier synonym mit Wort] *ist so die Sache, wie sie im Reiche der Vorstellung vorhanden ist und Gültigkeit hat. Das [...] Gedächtnis hat und erkennt im Namen die Sache und mit der Sache den Namen, ohne Anschauung und Bild. [...] Bei dem Namen Löwe bedürfen wir weder der Anschauung eines solchen Tieres noch auch selbst des Bildes, sondern der Name, indem wir ihn verstehen, ist die bildlose einfache Vorstellung. Es ist in Namen, dass wir denken."* (Enzyklopädie §462)
(Bei Ferdinand de Saussure heißt dieser Gedanke in den „Grundfragen der Sprachwissenschaft" von 1916 im ersten Paragraphen auf Deutsch kurz so: *„Das sprachliche Zeichen vereinigt in sich nicht einen Namen und eine Sache, sondern eine Vorstellung und ein Lautbild."* Denn ein Ding kann ja nur als „Sache im Reich der Vorstellung" in den Kopf gehen.)

„Unser Zugang zur Welt […] ist immer ein sprachlicher" (Villa, s.o.) – den Satz hätte Hegel mehr oder weniger unterschrieben. Die Soziologin will damit allerdings den prinzipiellen *Mangel* der Sprache belegen, auf dem ihr eigenen Weg nicht an die ‚Objektivität' der Dinge heranzukommen, und versteigt sich darüber zur Schlussfolgerung: *„Alle Dinge sind immer schon Interpretationen."* (Villa, a.a.O. S. 40) Ihre Dinge laufen also zweifach durch die Welt und finden nie zusammen: als ‚Bäume, Sträucher und Gräser' und als das, was wir dafür halten. Hegel würde diese Trennung absurd finden: *„Wir wissen von unseren Gedanken nur dann, haben nur dann bestimmte, wirkliche Gedanken, wenn wir ihnen die Form der Gegenständlichkeit, des Unterschiedenseins von unserer Innerlichkeit, also die Gestalt der Äußerlichkeit geben, und zwar einer solchen Äußerlichkeit, die zugleich das Gepräge der höchsten Innerlichkeit trägt. Ein so innerliches Äußerliches ist allein der artikulierte Ton, das Wort. Ohne Worte denken zu wollen […] erscheint daher als eine Unvernunft […] Es ist aber auch lächerlich, das Gebundensein des Gedankens an das Wort für einen Mangel des ersteren und für ein Unglück anzusehen […]. Das Wort gibt demnach den Gedanken ihr würdigstes und wahrhaftestes Dasein."* (a.a.O. §462)
In der Tat ist es „lächerlich", zu mutmaßen, jemand könnte *Löwe* sagen und vielleicht *Baum* damit meinen. Bei Kindern oder Sprachenlernern mögen Verwechslungen dieser Art vorkommen, aber die lassen sich gerade deshalb dauerhaft korrigieren, weil das Wort mit der bezeichneten Sache identisch ist. Auch bei Mehrfachbedeutungen eines Wortes (zur Zeit von Helmut Kohl hatte *Birne* mindesten vier Lesarten) stiftet der Bezug zum ursprünglichen Zusammenhang die nötige Klarheit.

In der *„Form der Gegenständlichkeit"* sind Namen *„für sich sinnlose Äußerlichkeiten"* (§459). Das Zustandekommen ihrer gesprochenen und dann auch geschriebenen Gestalt beruht daher im Prinzip auf Willkür (die bei de Saussure *„Arbitrarität"* heißt). *„Beim Zeichen* [der sinnlichen Gestalt des Worts] *als solchem geht der eigene Inhalt der Anschauung und der, dessen Zeichen sie ist, einander nichts an."* (§458) Das Sprachzeichen, sei es Lautbild, Schriftbild oder Symbol, kann einen ganz anderen Inhalt bezeichnen, als den es für sich hat. Das ist kein Mangel, sondern darin liegt seine Leistung: Das Wort tut seinen Dienst am besten *„als ein Sein [das] für sich nichts zu denken gibt,*

nur die Bestimmung hat, die einfache Vorstellung als solche zu bedeuten und sinnlich vorzustellen" (§459).
In diesem Sinne könnte man vereinbaren (und vollzöge das, was in Ergänzung der Arbitrarität als Konvention bezeichnet wird), nun doch *Löwe* zu sagen und *Baum* zu meinen. Der Verstand hätte einer Vorstellung eine neue Gestalt, der Bedeutung ein anderes Wort (bei de Saussure dem *„signifié"* einen anderen *„signifiant"*) gegeben – ohne im Ergebnis ihre Einheit aufzuheben. Das hätte Folgewirkungen (*Tannenlöwe*, *Baumzahn*, neue *false friends* in den Fremdsprachen). Kinder und Sprachenlerner wären natürlich zunächst besonders irritiert, aber ihre Intelligenz könnte auch diese Hürde meistern: *„Das Zeichen muss für etwas Großes erklärt werden. Wenn die Intelligenz etwas bezeichnet hat, so ist sie mit dem Inhalte der Anschauung fertig geworden und hat dem sinnlichen Stoff eine ihm fremde Bedeutung zur Seele gegeben. So bedeutet zum Beispiel eine Kokarde oder eine Flagge oder ein Grabstein etwas ganz anderes als dasjenige, was sie unmittelbar anzeigen. Die hier hervortretende Willkürlichkeit der Verbindung des sinnlichen Stoffes mit einer allgemeinen Vorstellung hat zur notwendigen Folge, dass man die Bedeutung der Zeichen erst lernen muss. Dies gilt namentlich von den Sprachzeichen."* (§457)
Man erblickt Schwarzrotgold oder die Trikolore, und unter der Voraussetzung, dass man die Bedeutung gelernt hat – sonst sieht man wirklich nur die Farben –, erkennt man die ‚Seele' des flatternden Stoffs. Umgekehrt lässt sich die Wortfolge *Der Onk hat das Tusterilat verbezeridiert* vielleicht grammatisch entschlüsseln (Subjekt ist *Onk*, Tempus ist Perfekt), aber sicher nicht semantisch. (Es sei denn der *Onk* etabliert sich wie eben erst der *Smombie*, Jugendwort 2015 aus Smartphone + Zombie, als Neologismus.) Das Sprachzeichen *Hexenschuss* beschreibt daher medizinisch noch immer passend einen Schmerz, obwohl inzwischen bekannt ist, dass er gar nicht von Hexen verursacht wird.

Hieroglyphen und *die* Alexander von Humboldt

Hegel macht noch einen Unterschied zwischen Symbol und Zeichen, der ebenfalls dem Verständnis des Bisherigen helfen kann: *„Das Zeichen* [hier im Sinn von Lautschrift] *ist vom Symbol* [als Bilderschrift] *verschieden, einer Anschauung, deren eigene Bestimmtheit ihrem Wesen und Begriffe nach mehr oder weniger der Inhalt ist, den sie als Symbol ausdrückt […] Als bezeichnend beweist daher die Intelligenz eine freiere Willkür und Herrschaft im Gebrauch der Anschauung denn als symbolisierend."* (§458) *„Näher bezeichnet die Hieroglyphenschrift* [zu der Hegel die chinesischen Schriftzeichen zählt] *die Vorstellungen durch räumliche Figuren, die Buchstabenschrift hingegen Töne, welche selbst schon Zeichen sind. Diese besteht daher aus Zeichen der Zeichen, und so, dass sie die konkreten Zeichen der Tonsprache, die Worte, in ihre einfachen Elemente auflöst und diese Elemente bezeichnet."* (§459)
Betrachten wir dazu diese „Hieroglyphen" (es handelt sich um elementare, daher einfache Zeichen):

人 *ren* (Mensch) 中 *zhong* (Mitte) 山 *shan* (Berg) 木 *mu* (Baum) 林 *lin* (Wald)

Dem Menschen sieht man den Zweibeiner noch unmittelbar an. Man versteht auch näher, warum sich China selbst *Zhongguo* [*guo* für *Reich*] nennt. Die interessante Pluralbildung bei *Wald* kommt aber auch in Sprachen mit Buchstabenschrift vor: *orang-orang* steht in Malaysia und Indonesien für *Leute* oder *anak-anak* für *Kinder*. Auch lautmalerische Wörter, Hegel nennt *rauschen, sausen, knarren*, zeigen sich noch beeinflusst durch den Inhalt, den sie symbolisierend ausdrücken.

Hegel bemerkt außerdem, dass die Geübtheit im Lesen die Lautschrift *„für uns zur Hieroglyphenschrift [macht], so dass wir beim Gebrauche derselben die Vermittlung der Töne nicht im Bewusstsein vor uns zu haben bedürfen“* (§459). (Illiterate Menschen ‚lesen‘ ebenfalls ‚hieroglyphisch‘.)
Umgekehrt kann auch das Chinesische zur Wiedergabe von Fremdwörtern lautschriftliche Züge annehmen: Die Kombination der Zeichen *gu* für „altertümlich“ und *ba* für „Kruste“ lautiert den Ländernamen „Kuba“; aus *bo* (Welle) und *lan* (Orchidee) entsteht „Polen“. Bei „Weihnachten“ allerdings wird nicht lautgemalt, hier kombinieren sich die Zeichen für „heilig“, „Geburtstag“ und „Fest“.
Lauter Leistungen der Intelligenz, die *„ihren selbständigen Vorstellungen ein bestimmtes Dasein aus sich gibt“* (§459).

Meine nächste Bemerkung dazu, warum die im *linguistic turn* vollzogene Trennung des Worts von der bezeichneten Sache, ein Fehler ist, führt uns wieder näher an die *Gender_Gaps* und *Inter*Sterne* heran. Die eingangs zitierte Suche „nach neuen Wegen, aus einer gewaltförmigen Sprache herauszukommen“ (Professx Hornscheidt), die Bemühungen um *Gender-Mainstreaming*, der sprachwissenschaftliche Skeptizismus, die – noch zu besprechende – Theorie, Geschlecht und Körper seien ‚Konstrukte‘ – sie alle benutzen dasselbe Aggregat aus Willkür und Übereinkunft, das ich für meine Gegenargumente auch verwende. Sie verlassen sich also wie ich, obwohl sie dem widersprechen, auf die eben dargestellte Einheit von Wort und Bedeutung. Ohne sie wäre jede Diskussion eine babylonische Sprachverwirrung.
Natürlich bedienen sich auch die Chauvinisten, Sexisten, Rassisten oder Ableisten [Neologismus aus engl. *able* für Behindertenfeinde] der gleichen Sprache, um ihre Zwecke voranzubringen. Aber hier gilt analog, was Hegel zum Gebrauch der Sprache für falsche Theorien sagt: *„Allerdings kann man sich auch, ohne die Sache zu erfassen, mit Worten herumschlagen. Dies ist aber nicht die Schuld des Wortes, sondern die eines mangelhaften, unbestimmten gehaltlosen Denkens.“* (§462) Man kann sogar mit Worten und Zeichen umherschlagen und sich dafür eigens welche schaffen oder ausersehen: *Nigger, Scheinasylant, Emanze* u.Ä. Aber auch hier liegt die Urheberschaft für das Gewaltpotential nicht bei der Sprache.

Wenn die „freie Willkür“ der Sprachentwicklung auch ein paar Elemente aus einer patriarchalischen Vergangenheit aufbewahrt hat (*Vaterland, Muttersprache*, weitere s.u.), aus ihnen resultieren also die Schäden und Gemeinheiten nicht, mit denen viele Frauen und Minderheiten auch in der Gegenwart noch konfrontiert sind.
Das lässt sich auch den Besonderheiten entnehmen, die sich in verschiedenen Sprachen z.B. zum Genus der Nomen und seiner Übereinstimmung mit den Pronomen eingestellt haben: Mit dem Slogan *Man nehme Dr. Oetker* wandte sich die einschlägige Werbung ziemlich ausschließlich an Frauen. *Die Alexander von Humboldt* ist als Schiff weiblich, im Englischen ebenso. Dort kann die *nurse* auch männlich und der *teacher* auch weiblich sein. Die *mankind* umfasst ebenfalls beide Geschlechter und nennt generisch eines davon, wie es auf Deutsch auch bei der Funktionsangabe *Studenten* oder *Kollegen* der Fall ist. Wer auf Englisch Mann *und* Frau berücksichtigen will und deshalb von *humankind* spricht, löst das Problem nur vordergründig: *human* kommt von lat. *homo* und zieht sich auch durch die romanischen Sprachen. Wo im Deutschen der Sohn bzw. das Mädchen *seine Mutter*, die Tochter aber *ihre Mutter* mag, mögen in Frankreich alle drei *sa mère*. Menschenrechte heißen dort allerdings *droits de l'homme*. Wie *Mädchen* sind *Männlein* und *Schneewittchen* Nomen im Neutrum, führen also mit den zugehörigen Pronomen zu Sätzen wie:

Schneewittchen traf ein Männlein, das ihm *zu essen gab*. Es heißt *die Mannschaft*, aber *das Weib*; ein Phänomen, welches im Englischen mit seinem Einheitsartikel nicht auftritt. Das Türkische schließlich kennt gar keine grammatischen Geschlechter – obwohl das Patriarchat im zugehörigen Land noch einigermaßen intakt sein soll.

„Frau“ und Mann

Wenn in dieser Grundsatzfrage Einigkeit mit den Verfechter_innen eine „gendersensiblen Sprache“ herr*schen würde, könnte *mensch* meinetwegen auch *frau* sagen und *man* meinen.

Nicht gelingen dürfte das allerdings bei einer jetzt noch zu besprechenden Position, die mit den Nomen und Pronomen ein spezielles Problem hat: *„Streng genommen kann man* [*one* im englischen Original] *nicht sagen, dass die ‚Frau‘ existiert.“* (Monique Wittig, als Buchmotto zitiert bei Butler: Gender Trouble, New York u. London 1990)
Diese starke Hypothese versteht sich natürlich nicht auf Anhieb und stützt sich auf folgende Argumentation: *„Es gibt keinen Grund, die menschlichen Körper in das männliche und das weibliche Geschlecht aufzuteilen; außer diese Aufteilung passt zu den ökonomischen Bedürfnissen der Heterosexualität und verleiht der Institution der Heterosexualität einen naturalistischen Glanz. […] Die Kategorie ‚Geschlecht‘ [ist] selbst bereits eine kulturell generierte Geschlechterkategorie, die vollständig politisch besetzt, und obgleich naturalisiert, nicht natürlich ist. […Sie] steht […] für eine Sprache, die die Wahrnehmung formt, indem sie das Beziehungsgeflecht prägt, durch das die physikalischen Körper wahrgenommen werden. […] Daher ist die Kategorie ‚Geschlecht‘ eine Benennung, die versklavt.“* (Wittig referiert von Butler, ebd. S. 151 ff.; dt. im Internet)
Ich spare mir die erneute Kritik an der These, dass es die Sprache sei, die mit der Kategorie ‚Geschlecht‘ auch gleich die Sache selbst erzeuge und anschließend versklave; das könnte sie nicht mal, wenn sie es wollte. Der Grund, mich näher mit solchen Thesen zu beschäftigen, besteht überdies nur darin, dass diese und ähnliche Ansichten – siehe den Anfang meines Aufsatzes – ihr Nischendasein verlassen haben und zumindest im universitären und teilweise schon im schulischen Alltag herumschwirren. Dabei bin ich mir zudem unsicher, ob die Vertreter dieser Thesen sie selbst so richtig glauben. Wahrscheinlich halten sie sie für poststrukturalistische *‚Deutungsmodelle‘ ‚im Anschluss an den durch Butler gelesenen Foucault‘*.

Dass die Menschen sich biologisch in aller Regel in männliche und weibliche Körper aufteilen, behaupte ich hier einfach mal ohne weitere Begründung, weiß aber, dass es in dieser Aufteilung auch Ausnahmen gibt, die z.B. den Deutschen Ethikrat auf den Plan riefen. Bis 2013 konnte nämlich in Deutschland in das Geburtsregister nur *männlich* oder *weiblich* eingetragen werden. Dieser Zwang zur Festlegung des Geschlechts ist seit dem 1.11.2013 per Gesetz relativiert: *„Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen.“* (Wikipedia)
Neben solchen ebenfalls in der Biologie begründeten Phänomenen gibt es sicher noch ein Spektrum von Zuordnungen, die keinen biologischen, sondern einen ‚gesellschaftlichen‘ Hintergrund aufweisen, in die ich mich aber, wie eingangs erwähnt, nicht weiter einmischen will.
Was mich näher interessierte, war der von Butler und Wittig angegebene *Grund* der für sie falschen oder unnötigen Zuordnung der Menschen zu einem Geschlecht, nämlich die „*ökonomischen* Bedürfnisse der Heterosexualität“, denen „*naturalistischer* Glanz“ verliehen wird. Meine weitere Lektüre in dieser Hinsicht – und kundigere Leserinnen und Leser mögen mich korrigieren – ergab

allerdings, dass der „ökonomische Grund der Heterosexualität“ mit der Vokabel *ökonomisch* fast schon hinreichend beschrieben zu sein scheint. Ein Auftakt zu einer Befassung mit der bürgerlichen Familie, dem Erbrecht, der Frauenerwerbsarbeit oder meinetwegen auch mit historischen Vorformen solcher Institutionen ist das hinten und vorne nicht. Und auch hier möchte ich wie schon oben dazu auffordern, nicht eigene Vorstellungen in die getroffenen Aussagen hineinzulesen. Es steht außer Zweifel, dass in der bürgerlichen Welt gesellschaftliche Charaktere von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ herumlaufen, die zu ihr passenden. Der Satz, das ‚Geschlecht‘ sei eine kulturell generierte Kategorie und nicht natürlich, will auf etwas anderes hinaus.

„Ökonomisch“ steht hier bestenfalls für das recht hilflose Dementi der rassistischen Position, es sei die ‚*Natur* des Mannes‘, die das andere Geschlecht generiert und versklavt. Denn wenn die Männer die Frauen erschaffen, wer erschafft dann die Männer, wenn nicht die sich selbst? Das Problem, nicht auf umgekehrte Art einem Rassismus oder Sexismus zu verfallen, teilt Butler mit Simone de Beauvoir: *„Diese asymmetrischen Positionen lassen sich nicht aus der ‚Natur‘ von Männern und Frauen ableiten, weil eine solche ‚Natur‘, wie bereits Beauvoir feststellte, nicht existiert: ‚Wir müssen begreifen, dass Männer nicht mit einem Vermögen für das Universelle zur Welt kommen [...] Das Universale wurde und wird immer noch, jeden Augenblick, von den Männern beschlagnahmt. Dies geschieht nicht einfach, sondern muss getan werden. Es ist ein Akt, ein krimineller Akt, den eine Klasse gegen eine andere verübt.‘“* (Beauvoir zitiert bei Butler, a.a.O.)

Class struggle* und *Bodies that matter

Auch Wittig bemüht die Kategorie des *Klassenkampfes – “The class struggle is precisely that which resolves* [löst] *the contradictions between two opposed classes […] The class struggle between women and men, which should be undertaken by all woman, is that which resolves the contradiction between the sexes, abolishing them at the same time.* (The Category of Sex, 1972, neu 1992, Quelle im Internet) – und legt dem sogar die Kategorie der *Ausbeutung* zugrunde: *“Reproduction is essentially that work, that production by women, through which the appropriation* [Aneignung] *of men by all the work of women proceeds. One must include here […] the raising of children and domestic chores* [Hausarbeit]. *This appropriation of the work of women is effected in the same way as the appropriation of the work of the working class by the ruling class.”* (ebd.)
Lassen wir also die Beteiligten dieses Klassenkampfs der Geschlechter mal antreten: Die alleinerziehende Hartz-IV-Empfängerin und die Fachverkäuferin bei Schlecker, jetzt Lidl, Seit’ an Seit’ mit der Soziologieprofessorin und ihrer Kinderfrau sowie den Aufsichtsrätinnen, die dank Frauenquote dem Kapitalismus inzwischen ein weiblicheres Antlitz verleihen, beschirmt durch eine langjährige KanzlerInnenschaft und seit 2013 auch durch eine echte SoldatInnenministerin –, im Kampf gegen die Mindestlöhner mit und ohne Migrationshintergrund und ihre androzentrischen Kumpane vom VW-Vorstand und der Deutschen Bank, die gemeinsam mit ihren politischen Paten die heterosexuelle Vorherrschaft verteidigen, – soll das mit „struggle untertaken by *all* women“ gemeint sein? Worin soll dann die behauptete Identität *der* Frauen (oder Männer) über alle sozialen und politischen Unterschiede und Gegensätze hinweg wohl liegen, wenn nicht in einer gemeinsamen *‚Natur‘* – auch wenn dies begriffslos bestritten wird?
Und offenbar ist auch die Wahl der Waffen dem Charakter dieses Kampfes angemessen. *“To subvert* [untergraben] *the discourse of power on the literary front, Monique Wittig transgresses […] also gender in language”*: In ihren Romanen *“the narrative voice identifies itself only by the indefinite [French] pronoun* on*.”* (Namaskar Shaktini, Hg.: On Monique Wittig, 2005) Außerdem

„she seeks to eliminate any he-they (il-ils) *conjunctions, indeed any 'he'* (il), *and to offer* elle *as standing for the general, the universal."* (Butler, a.a.O. S. 163) Darauf haben die Krankenschwestern, Bürokauffrauen und Haushaltshilfen lange warten müssen.

Es hilft also nichts, den Wortschatz des alten Marx zu missbrauchen, um sich von der ehemals mit der Arbeiterbewegung verbundenen *Frauenfrage* weg- und zu *Gender Studies* u.Ä. hinzuhangeln, in denen dieser Ausgangspunkt inzwischen zur Unkenntlichkeit verphilosophiert oder verpsychologisiert ist. Um bei Gedankengängen folgenden Kalibers zu landen, taugen die vollendeten Wendungen des *linguistic turn* weit besser: Die *„sprachliche Bezugnahme auf den Körper [… ist] immer schon eine Erzeugung des Gegenstandes, auf den sie sich bezieht. Wenn ich etwa sage, ein Körper sei groß, krank, dunkel oder schlank, so beschreibe ich damit nicht natürliche Tatsachen, sondern ‚konstruiere' bestimmte Qualitäten eines Körpers, die ihrerseits sedimentierte Geschichte sind. […] Wenn diese Bezugnahmen systematisch und über Jahrzehnte von wissenschaftlichen Diskursen vollzogen werden, […] dann werden diese Bezugnahmen körperlich effektiv."* (Villa für Butler, a.a.O. S. 89)

Verstehe, wer das will: Erst soll die Aussage, „ein Körper sei groß, krank, dunkel oder schlank", nichts Natürliches beschreiben, sondern etwas ‚konstruieren'. Dann aber, nach 30 Jahren, soll diese Konstruktion „körperlich effektiv", also doch wohl zu einer „natürlichen Tatsache" geworden sein. Jedenfalls ist dies, wenn überhaupt, die poststrukturalistische Theorie zum Körperkult moderner bürgerlicher Individuen (*Bodies that matter* heißt das entsprechende Buch von Butler, *Körper von Gewicht*, erschienen auf Deutsch 1995). Wo diese die Konkurrenz um ihre Lebensbedingungen so weit verinnerlicht haben, dass sie sich mit den Eigenschaften von Siegern auszustatten suchen – und sich die Powerfrauen, Muskelmänner und andere Protze hierin durchaus gleichen –, es ist halt wieder ein ‚Diskurs', der ihre Pobacken, *Sixpacks* und die zugehörigen inneren Werte ‚konstruiert'.

***

Machen wir Schluss:
Die demokratisch verfasste Marktwirtschaft hat nach dem Ersten Weltkrieg und dann nach 1945 ein paar Konfrontation bereinigt, durch die sie bei Teilen ihrer Bevölkerung die politische oder gesellschaftliche Teilhabe eingeschränkt, private Verhaltensweisen sanktioniert und damit Streitfälle eröffnet hat, die vom Standpunkt des später erreichten öffentlichen Friedens als unnötig und daher verfehlt erschienen. In die Beförderung dieser staatlichen Lernprozesse waren stets auch publizistische Anwälte und akademische Interpreten der jeweiligen Sache involviert. Nach den Leistungen der Arbeiterbewegung Ende des 19. Jahrhunderts hat sich zunächst die Frauenbewegung weiter um diesen Vorgang verdient gemacht. Als die Frauen dann gleichberechtigt aktiv und passiv wählen durften und die geforderte gesellschaftliche Anerkennung damit verankert war, wählten sie ungefähr so wie die Männer. Die soziale Lage, die nicht vom Geschlecht, sondern von den Erwerbsmitteln abhängt, erfuhr allerdings bei denen, die sich mittels Arbeitskraft reproduzieren, bis zum heutigen *gender pay gap* keine substantielle Verbesserung.

Bei Menschen beiderlei Geschlechts, die nicht der heterosexuellen Staatsmoral entsprachen, merkte der Gesetzgeber mit Verzögerungen ebenfalls, dass sie ansonsten ganz brauchbare Bürger waren. Das führte neben der eingeforderten und gewährten, aber kostenneutralen Anerkennung zu einer weitgehenden Gleichberechtigung (z.B. zu ehe-ähnlichem Rechtsstatus) und affizierte die

Hierarchie der Berufe vornehmlich am oberen Ende. Und wenn jetzt sogar Bundesbehörden, diesmal ohne größeren Druck, gelernt haben, „nicht nur Männer und Frauen anzusprechen, sondern auch diejenigen, die sich in diesem Schema nicht wiederfinden können“ (siehe den Anfang des Aufsatzes), dann liegen in *Asterisk* und *Unterstrich* die passenden Sonderzeichen auch für diese Komplettierung der zeitgemäßen Anerkennung der Person vor. Besser konnte der *linguistic turn* gar nicht ankommen.

***

Postskriptum

Nach Fertigstellung dieses Aufsatzes stieß ich auf der Seite des „Referats Gleichstellung“ der Studierendenvertretung der Uni Würzburg auf einen Veranstaltungshinweis mit dem Vermerk:
„Nur für Menschen, die schwanger werden können.“
Ich halte dies für den weitgehend gelungenen Versuch, den Übergang von einer „gewaltförmigen“ zu einer „gendersensiblen Sprache“ in einen kurzen Satz zu packen. Mit drei Einschränkungen:
a) Offenbar wird der Umstand, dass Menschen schwanger werden können, hier auch als eine Tatsache, nicht – wie das Geschlecht (s.o.) – nur als „kulturell generierte Kategorie“ behandelt.
b) Auch beinhaltet der Satz diskriminierende Elemente: mindestens gegen Menschen, die nicht oder noch nicht schwanger werden können, aber dies wollen oder wollen könnten, und solche, die nicht mehr schwanger werden können, aber dies waren oder hätten werden können.
c) Eine Diskriminierung liegt ebenfalls gegen Menschen mit Lern-Schwierigkeiten vor, denen nicht in *leichter Sprache* mitgeteilt wurde, dass die Veranstaltung nur für *Frauen* ist.

zurück zum Inhalt

XVII.

Aus Anlass des japanischen Schulbuchstreits und eines 100. Jahrestags:

Geschichte wird gemacht, Teil I (2014)

> "By and large, the historian will get the kind of facts he wants. History means interpretation." (E. H. Carr, What is History?)

Geschichtsbücher – und im Streit geht es um die über die 30er und 40er Jahre des letzten Jahrhunderts – sind Druckwerke, die auch in Japan von staatlichen Stellen zwar in Auftrag gegeben oder zugelassen, aber nicht geschrieben werden. Das obliegt auch dort einer akademischen Disziplin, die wissenschaftliche Freiheit genießt. Trotzdem hat die Geschichtswissenschaft ein charakteristisches Verhältnis zu Politik und Gesellschaft – das ich leider nicht am japanischen Material darstellen kann. Es ist aber zum Verständnis eines Schulbuchstreits nicht unwichtig und wird in Japan nicht wesentlich anders beschaffen sein als in entwickelten Staaten des Westens Ich nehme daher zunächst deutsche und angelsächsische Belege zu Hilfe, die sich überdies meist mit einem Ereignis von 1914 beschäftigen.

‚Paradigmenwechsel'

Ein Historiker aus Fulda erklärt zum Beispiel einem Publikum in Singapur den Ausbruch des Ersten Weltkriegs so: *"No one wanted World War I to happen. Or, at least, no one wanted the kind of war that actually took place. […] For a long time Germany was blamed for the outbreak of World War I. […] I think that the more disturbing interpretation has been given by Australian historian Christopher Clark in his characterisation of the European powers and their politicians before and during the war as 'sleep-walkers'. According to him, no one had any idea of the degree to which the violence would escalate. […] The outbreak […] included […] a pre-emptive strike by the Germans, perhaps even out of fear."* (Andreas Herberg-Rothe, Straits Times 24.1.14)
Der Professor hat hundert Jahre *ex post* gut reden. Schon die These, dass eigentlich keiner der konkurrierenden Staaten den Krieg wollte, ist angesichts der geheimen wie offenen Bündnisverträge, mehrerer Zwei-Fronten-Pläne, einer sog. „Kanonenbootpolitik" oder des Wettrüstens zu Wasser und zu Lande mindestens befremdlich. Wie wäre es wohl seinem australischen Kollegen ergangen, wenn dieser nicht heute, sondern damals, z.B. anlässlich der Versailler Verhandlungen, die europäischen Kriegsgegner allesamt als „Schlafwandler" und die deutsche Mobilmachung als angstgesteuerte Vorwärts-Verteidigung gekennzeichnet hätte? Für die öffentliche Meinung der angelsächsischen Mächte wäre das *sympathy for the Huns* (wie die späteren *Krauts* nach der sog. Hunnenrede von Wilhelm zwo zeitweilig hießen), wenn nicht Landesverrat gewesen.

So wie umgekehrt das Buch „Griff nach der Weltmacht" von Fritz Fischer Anfang der 1960er Jahre in den Augen seiner Kritiker eine „nationale Katastrophe" (Theodor Schieder) aus „politischer Verantwortungslosigkeit" (Gerhard Ritter) heraufbeschwor, weil Fischer die gemeinsame Linie der Interpretation verließ – die der besagte Mr. Clark heute auf seine Weise wieder aufleben lässt – und dem deutschen Kaiserreich kein „Hineinschlittern" in den Krieg, sondern die hauptsächliche Schuld an demselben zuschrieb.

Als Mann vom Fach stützte Fischer seine Neubewertung der Kriegsursachen auf eine akribische Quellenarbeit, bei der er bis dahin unter Verschluss gehaltene Akten des Auswärtigen Amtes und der Reichskanzlei durchforstete – und so dem eingangs zitierten britischen Kollegen Recht gab, also „by and large“ die Fakten fand, auf die es ihm ankam.
Auch der Historiker Clark gründet seinen Neuansatz auf *„fresh sources“*, und breitet ihn in *„a minute-to-minute narrative“* aus, wie es in einem Vorwort zu den folgenden 700 Seiten (auf Deutsch sogar 200 mehr) heißt, die sich – auch angesichts des runden Jahrestags – offenbar großer Nachfrage erfreuen.

Aber nicht das *Timing* und vor allem nicht der Berg an Fakten, die ohnehin nur eine Minderheit von denen durchliest, die sich auf die dicken Bücher berufen, verschaffen diesen Attraktivität und Einfluss. Die neu entdeckten Quellen mögen ihren Interpreten innerakademisch interessant machen. Ob solche Werke tatsächlich meinungsbildend wirksam werden, hängt aber von Umständen ab, auf die der Historiker meist schon selber rekurriert. In der Regel sind das gesellschaftliche und politische Interessen, die Entwicklungen hervorrufen, ‚Begriffe besetzen‘, sich auch zu Machtworten verdichten – und damit maßgeblich darauf Einfluss nehmen, welche Wälzer *Zeitgeist* oder Makulatur werden.
In diesem Sinne wird im zweiten Teil meines Aufsatzes (Nr. XVIII) zu sehen sein, wie beispielsweise eine deutsche Präsidentenrede zum Jahrestag des Zweiten Weltkriegs einen veritablen „Historikerstreit“ zu entscheiden verstand (auch wenn der danach noch etwas weitertobte). Und ob „Die Schlafwandler“ als Antwort auf die Kriegsschuldfrage auch in englische Schulbücher einziehen, muss sich erst noch zeigen:
“Britain has experienced a controversy about the history taught in schools. Michael Gove, education secretary, has provoked fierce criticism from some eminent historians by suggesting children are being given an overly negative view of the first world war. Mr Gove argues they should be taught that it was a justified defence of freedom, and not just a futile [vergebliches] bloodletting.” (Financial Times 17.3.14)

Die Chancen für den Erfolg des Clark’schen Werks stehen – globaler betrachtet – allerdings nicht schlecht. Und das liegt wohl daran, dass auch dem vorherrschenden Standpunkt in den Nachfolgestaaten der Kriegsgegner von einst – gemessen an ihrem heutigen, vor allem in der Europäischen Union vorliegenden Gemeinschaftswerk – der damalige Waffengang fast als das „futile bloodletting“ vorkommt, als das es der Historiker interpretiert. Nur der britische Bildungsminister möchte das seiner Schuljugend so nicht vorsetzen.
Sein Beharren auf einer „justified defence“ hält auch aus Gründen der Werterziehung noch ein wenig an einer überkommenen Lesart der Kriegsschuld fest, wie sie auch der „Griff nach der Weltmacht“ beinhaltet – während die Tatsache der europäischen Einigung längst für ein paar ‚Paradigmenwechsel‘ gut ist. Ihr akademischer Niederschlag besteht eben daraus, ein kollektives, ungewolltes oder unverstandenes Verhängnis zum eigentlichen Schuldigen von „1914“ zu erklären. Das muss nicht so bleiben, ist gegenwärtig aber ziemlicher *Mainstream*.

Schuld- und Sinnfragen

Rückblickend nehmen durchaus auch Historiker eine instrumentelle Seite ihrer Wissenschaft zur Kenntnis, die die meisten für die heutige Zeit vermutlich in Abrede stellen bzw. bevorzugt in *auswärtigen* Staatswesen entdecken: *„Die Geschichtsschreibung nach dem Ersten Weltkrieg war*

wie die historisch-politische Debatte in der Weimarer Republik vor allem durch die so genannte ‚Kriegsschuldfrage' geprägt: Welches Land trug die Verantwortung für den Ausbruch des Krieges? Die von Seiten der Regierungen geforderte oder verantwortete Widerlegung der Versailler ‚Kriegsschuldlüge' überschattete alle anderen historiographischen Fragen." (Gerhard Hirschfeld, APuZ 30/2004)
Aus der erwünschten und erbrachten Beantwortung der Schuldfrage ergab sich so ein symbiotisches Verhältnis von Politik und Wissenschaft – und es spricht viel für die Annahme, dass es ein solches auch heute noch gibt: national oder auch an staatsübergreifenden Bündnissen orientiert. Allerdings ist diese Symbiose weder selbstverständlich bzw. notwendig, was abweichende Meinungen von Minderheiten immer wieder belegen, noch folgt sie schlicht aus einem Staatsauftrag (obwohl die Ursprünge der Geschichtsschreibung auf Herrscher zurückgehen, die ihre Taten gepriesen und verewigt sehen wollten).

Sie beruht in der hier in Rede stehenden Kriegsfrage vielmehr auf einem gemeinsamen Ausgangspunkt, den meine Ausführungen bereits implizieren, der aber einmal explizit benannt werden soll. Wie der Politik geht es auch der ihr beistehenden Historiographie von vornherein nicht einfach um die Gründe vergangener Kriege, sondern eben um die Schuld an ihnen, was nur für sie, nicht für sich, dasselbe ist. Sie beantwortet damit streng genommen keine wissenschaftliche, sondern eine staatsmoralische Frage.
Nur unter dieser Bedingung erklärt sich nämlich, warum die akademische Gemeinde nicht daran verzweifelt, dass alle zwei, drei Dekaden neue ‚Ursachen' einer definitiv abgeschlossenen Sache in Umlauf kommen – so als hätte eine Zeitreise rückwirkend an ihnen gedreht. Auch ist bezeichnend, dass der Streit um die Neubewertungen, wenn es denn einen gibt, gerne mit moralischen Vorwürfen geführt wird, als ob die ein Beitrag zur Sache wären: „Verantwortungslosigkeit" oder „Selbstverdunkelung des deutschen Geschichtsbewusstseins" (noch einmal G. Ritter vs. F. Fischer). Wenn Historiker also anstelle der Gründe, die sich im Nachhinein nicht ändern, nach *guten Gründen* suchen, dann kommen sie einem Erkenntnisinteresse nach, dem es um Sinngebung geht – und das deshalb seine Konjunkturen hat. Die Frage nach der Kriegs*schuld* findet im Laufe der Zeit daher durchaus verschiedene und sich auch widersprechende Antworten, weil sie einem gesellschaftlichen und politischen Bedarf folgt, der der jeweiligen Gegenwart entspringt. Wenn die Beziehungen von Staaten das Stadium der alten Feindschaft überwunden haben, verlieren auch die historischen Schuldzuweisungen an Bedeutung, mit denen sie ihre konkurrierenden Ansprüche unter anderem legitimieren. Oder umgekehrt.
Im Fall von Freundschaften stimmen sie meist auch ihre Historiker wieder versöhnlich. Stellvertretend der Pole Adam Krzeminski im Gespräch mit dem in England lehrenden Australier Christopher Clark und der deutschen „Zeit" (12.9.13). Auch wenn er den *Aussie* gleich fragen wird, warum sein *„Buch eine gewisse anti-englische Spitze bekam"*, stellt er vorher fest: *„Die Zeit dieser ressentimentgeladenen Debatten über die Zeitgeschichte ist einfach vorbei."*

Geschichtsbewusstsein

Während also Politik und Gesellschaft die Subjekte ihrer Symbiose mit der Geschichtswissenschaft sind, neigt letztere dazu, das Verhältnis eher umgekehrt zu sehen. Historiker, forschende wie unterrichtende, pflegen meist die Überzeugung, von ihrem Sinnen und Trachten hingen Bestand und Verstehen der Gegenwart maßgeblich oder wenigstens anteilig ab: *„Das Verständnis der Gegenwart ist immer das letzte Ziel aller Historie."* (Ernst Troeltsch) *„Wenn man die Gegenwart*

begreifen will, muss man sie aus ihrer Herkunft begreifen.“ (Thomas Nipperdey) „*Historisches Denken ist der Blick zurück angesichts eines aktuellen Orientierungsbedürfnisses, um eine Vorstellung zu gewinnen, wie ‚heute‘ und ‚morgen‘ sinnvoll gehandelt werden kann.“* (Jörn Rüsen) Geschichtsunterricht *„vermittelt die Einsicht, dass Geschichte die Gegenwart und Zukunft besser verstehen hilft“* (Lehrplan Rheinland-Pfalz).

Diese Selbstgewissheit des Fachs hat einerseits etwas Aufgesetztes, was sich z.B. dann zeigt, wenn Ägyptologen mannhaft ihre zwei Seiten im Geschichtsbuch der Hauptschule gegen die ‚Entschlackung des Lehrplans‘ verteidigen. Oder wenn ein Mann der „Financial Times“ mit *first class honours degree in History* seine Kolumne „How wars can be started by history textbooks“ (17.3.14) betitelt. Nachdenklich könnte auch die in wiederkehrenden Studien belegte Klage machen, dass die Jugend in Deutschland und anderswo – gemessen am Nimbus des Fachs – mit erstaunlich wenig geschichtlichem Wissen aus der Schule ins Leben zieht: *„Don‘t know much about History …“* Davon hängt also in praktischer, beruflicher, sogar staatsbürgerlicher Hinsicht wenig bis nichts ab.
Trotzdem ist andererseits ein ‚Geschichtsbewusstsein‘ ziemlich weit verbreitet – die Zeitgenossen eingeschlossen, denen die Bildungselemente zu seiner Zier weitgehend fehlen. So sehr, dass Zeitgenossen *mit* den entsprechenden Bildungselementen dieses Bewusstsein glatt für die *„symbolisch vermittelte Fähigkeit [… halten], erinnerte Vergangenheiten mit Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen zu komplexen temporalen Strukturen zu synthetisieren sowie das eigene Erleben und Handeln in solche Bedeutungsgewebe einzubinden“* (Kölbl/Straub: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, Forum Qualitative Sozialforschung 2001).
In einer Sprache, die den Gedanken an Schwere übertrifft, versucht das Zitat auszudrücken, dass die Regung, sich in „Bedeutungsgewebe einzubinden“, eine zutiefst verständliche ist. Mein Erklärungsangebot lautet aber etwas anders. Geschichtsbewusstsein ist ein patriotisches Bedürfnis, sich nicht nur in der Gegenwart, sondern ideell auch in der Geschichte der eigenen Nation beheimatet zu sehen. Und das versteht sich keineswegs von selbst. Wohin es führt, wenn „dunkle Jahre“ diese Beheimatung erschweren, wird im zweiten Teil des Aufsatzes stehen.

Zuvor noch zwei Nachträge. Der erste betrifft eine kleine Herausforderung an das neue ‚Paradigma‘ zum Ersten Weltkrieg aus sehr aktuellem Anlass. Aus einer Sammlung von Pressemeldungen der ersten Märzhälfte 2014:
„Der Westen kann nur mit Geld, Diplomatie und guten Worten dagegenhalten. Zu wenig, um einen Zaren Putin zu stoppen.“ (Bild) *„So tickt der Machtmensch Wladimir Putin. Er fühlt sich als der neue Zar.“* (Focus) *„Putin: Russlands nackter Zar“* (Wall Street Journal Deutschland) *„Zar Putin bleibt in der Krim.“* (Thüringische Landeszeitung) *„Machtmensch Putin, Russlands neuer Zar“* (Tiroler Tageszeitung) *„Zar-Attitüde und KGB-Methoden“* (tagesschau) Putin *„will als Zar des 21. Jahrhunderts in die Geschichte eingehen“* (Aargauer Zeitung, Schweiz).
Es wird also landauf und -ab das Bild des russischen Zaren bemüht, das offensichtlich ohne weiteres Argument geeignet ist, eine gegenwärtige Untat auch aus historischer Sicht zu brandmarken. Da muss der gebildete Zeitgeist aber *up to date* sein – und die letzten Romanows aus der Reihe der „Schlafwandler“ aus- und in die der ‚Aggressoren‘ aufnehmen, damit aus dem Bild ein Schuh wird.

Der zweite Nachtrag betrifft das Eingangszitat von E. H. Carr, dessen „What is History?“ von 1961 heute noch gelesen wird. Obwohl man es als Offenlegung des instrumentellen Charakters der Geschichtswissenschaft verstehen kann, hat er es nicht so gemeint. Es wendet sich vielmehr u.a. gegen das Diktum von Leopold von Ranke, der Historiker solle *„bloß zeigen, wie es eigentlich gewesen“*. Dagegen bekennt sich Carr zur Rolle des Interpreten, der die hohe Meinung der Kollegen von der Historie durchaus teilt: *„History would not be worth writing or reading if it had no meaning.”*
Weil auch Leute, die einer ‚staatstragenden‘ Historiographie kritisch begegnen, trotzdem die Auffassung hegen, die Geschichte, möglichst die ‚von unten‘, habe für das Erfassen und dann auch das Verändern der Gegenwart, deren *Vorg*eschichte sie schließlich sei, ziemliche Bedeutung, hier noch ein theoretischer Satz: Wenn schon, ist es umgekehrt. Man muss den Begriff eines gegenwärtigen Phänomens unabhängig von seiner Vergangenheit schon *kennen*, um diese überhaupt als seine Vorgeschichte identifizieren zu können. Sonst findet der Suchende am Ende auch nur „the kind of facts he wants“. Insofern ist historisches Wissen für kritische Menschen eine relative Sache.

***

Den Einstieg ins eigentliche Thema soll der folgende, auf ganz verschiedenen Ebenen publizierte Vergleich der japanischen mit der deutschen ‚Vergangenheitsbewältigung‘ bilden:
- “The suspicion that the Japanese government is not upfront with its aggressive past is also reflected in its revision of its history textbooks, which attempt to whitewash its blemished history. The suspicion over Japan’s sincerity is magnified when people compare its reconciliation efforts with those of Germany. The latter had shown its absolute commitment to atone [büßen] for the wrongs done by the Nazis. […] Does the Japanese government have the wisdom to emulate [nachahmen] the Germans?” (Leserbrief, Straits Times 8.9.12)
- “The Xinhua news agency [der VR China] slammed Japan for denying history, unlike Germany which has ‘faced up squarely to the past, made sincere apologies and renounced militarism’”. (ebd. 27.2.14)
- “South Korean President Ms Park called on Japan to follow Germany in repenting [bereuen] of its past wrongs so that the two countries can put bitter memories behind and move forward.” (AFP 1.3.14)
- “If any German leader dares to claim that the Holocaust did not take place and tries to rewrite history books, like what some Japanese leaders are doing, he would be roundly condemned and perhaps even prosecuted.“ (Leserbrief, Straits Times 20.2.14)
- “The biggest difference between Japan and Germany is that while the Germans have never ceased apologising for their responsibility in waging war and perpetrating genocide, the Japanese remain famously reluctant [unwillig] to confront their comparable deeds in history.” (Europa-Korrespondent, ebd. 10.2.14)
So weit, so übersichtlich. Offenbar ist den Deutschen da ein historischer Wurf gelungen, der in Japan verpasst wurde oder noch auf sich warten lässt. Dem Historiker Eberhard Jäckel soll 2010 darüber gar der Satz entfahren sein: *„Es gibt Länder in Europa, die uns um dieses Denkmal [das Holocaust-Mahnmal] beneiden.“* Die Frage, die sich in kritischer Sicht anschließt, ist weniger einfach zu beantworten: Und *warum* ist das so?

zurück zum Inhalt

XVIII.

Der japanische Schulbuchstreit und die deutsche Vergangenheitsbewältigung: Geschichte wird gemacht, Teil II (2014)

„History is written by the winners." (George Orwell im Februar 1944)

Im „War Remnants Museum" von Ho Chi Minh City steht im Gästebuch folgender Eintrag eines vermutlich jungen Neuseeländers: *„If I was an American, I would apologize for what my country has done."*
Der kurze Satz hat es in sich. Denn es ist zwar verbreitet, aber deshalb noch nicht selbstverständlich, dass sich ein Gefühl der Betroffenheit – das Museum zeigt anschaulich die Kriegsopfer und -folgen auf Seiten Vietnams – fast unmittelbar als patriotische Empfindung einstellt und das Bedürfnis erzeugt, in ein quasi-privates Verhältnis zu einem historischen Vorgang zu treten, an dem man schon aus Altersgründen gar nicht beteiligt war. Nur die Gewohnheit, ein nationales ‚Wir' auch in der Geschichte zu verorten, kann dieses Fühlen hervorbringen – und als Brücke dafür dienen, sich in analoger Weise auch in Angehörige fremder Nationen hineinzuversetzen. (Wäre dem Museumsbesucher gewärtig gewesen – daher mein Schluss auf seine Jugend –, dass zeitweise auch 550 Soldaten aus Neuseeland in Vietnam zum Einsatz kamen, hätte er seine eigene Entschuldigung ohne Frage eingeschlossen.)
Überdies steht ein solches Empfinden der kritischen Befassung mit dem Geschehen durchaus im Wege, die im Wunsch, sich zu entschuldigen, zwar kurz aufscheint, aber dann darin aufgeht, sich persönlich zu einer Art von Mitverantwortung zu bekennen. Es könnte ja sein, dass zu einem Krieg und seinen Gründen Gedanken anstehen, die in einer theoretischen Distanz zum Gegenstand besser gelingen als in moralischer Betroffenheit von ihm.

Ein schnell vergessenes „Trauma"

Das Bedürfnis, Abbitte zu leisten, das der junge Neuseeländer hier stellvertretend verspürt, findet im *Narrativ* (um dieses akademische Modewort zu gebrauchen) der USA *selbst* nicht viele Antriebe. Oder anders ausgedrückt: Der Vietnamkrieg hat in den Geschichtsbüchern der USA kein ‚dunkles Kapitel' hinterlassen.
Zwar wird berichtet, dass die 1975 glanzlos heimkehrenden Truppen ein „Vietnam-Trauma" ausgelöst haben. Doch *„after the 1982 dedication of the Vietnam Veterans Memorial in Washington […] American culture acknowledged their sacrifice and suffering, and conceded that most had been good soldiers in a bad war"* (Oxford Companion to Military History, New York 1999). Und zum 10. Jahrestag des Kriegsendes konnte man dann dieses lesen: *„Rund 25.000 Veteranen des Vietnamkrieges haben in New York an einer Konfettiparade teilgenommen […] Den Kriegsteilnehmern war bei ihrer Rückkehr vor zehn Jahren eine derartige Ehrung verweigert worden. Der New Yorker Bürgermeister bezeichnete die Parade als Wiedergutmachung einer ‚schrecklichen Ungerechtigkeit'."* (SZ 9.5.85) *„Ein Vietnam-Veteran zu sein – das ist heute wieder etwas in den USA."* (FR 6.5.85)
Wenn also am Eingangszitat von George Orwell etwas dran ist, dann lässt sich kaum davon sprechen, dass die USA – wie eine Lesart von 1975 noch lautete – den Krieg *verloren* hätten. Dem formellen Gewinner von damals ist es jedenfalls nicht gelungen, mit seinem Sieg zugleich eine

Zuweisung von Schuld und Verantwortung zu etablieren. Ein sozialistisches Vietnam ist als „Dominostein“ ein Solitär geblieben und seither auch wieder in westliche Richtung zurückgefallen.

Im besagten *Narrativ* der USA, so wie es der Schuljugend erzählt wird, schlägt sich dies in einer Weise nieder, die eine Autorin des „Wilson Center“ (ein „U.S. think tank“) in folgenden Worten beschreibt: *„The Vietnam War continues to be treated very gingerly [zögerlich] in American textbooks. As with all of America's twentieth century wars, the United States has not yet had to respond to sustained foreign criticism, even though American conduct [Handlungsweise] there was bitterly criticized at the time. […] Likewise, neither Vietnamese nor other foreigners have effectively protested American textbook depictions of the Vietnam War. Few American school texts assessed [bewerten] the consequences of the war for the Vietnamese people. Nearly all school texts skirt [umgehen] the issues that are most sensitive for Americans, such as the My Lai massacre, the devastating bombing campaigns, and the environmental destruction of much of North and South Vietnam. […] Most textbook treatments of the war seek to avoid all controversy.”* (Laura Hein: Teaching War Is Not Easy, 2001)
Vielleicht sollte ich zur Klarheit ergänzen, dass es der auswärtigen Kritik an Nachhaltigkeit und dem Protest an Effizienz nur insofern fehlte, als beides von Repräsentanten oder Bürgern von Nationen vorgetragen wurde, die machtmäßig den USA nicht ebenbürtig sind. An ihrem Intellekt oder Geschick lag es sicher nicht.
Bemerken könnte man am beschriebenen Vorgang auch, dass Amerika als Staat nicht gerade dazu neigt, sich aus eigenem Antrieb zu historischer Schuld und Sühne zu bekennen – was für andere Staaten natürlich auch gelten dürfte. Denn der *‚sustained criticism‘* der USA und ihrer Verbündeten an den von ihnen besiegten Achsenmächten Deutschland und Japan war schon nötig, um dort seine Wirkung (nicht nur) auf Schulbücher zu entfalten oder die nationale *‚controversy‘* auszulösen, die in Amerika dem Zitat zufolge vermieden wurde.

Eine vorübergehende Irritation

Für Deutschland sollen zunächst drei Schlaglichter auf die Mitte der 1980er und den Anfang der 90er Jahre den damaligen Gehalt einer solchen Kontroverse beleuchten, von dem aus mein Aufsatz dann auf den japanischen Schulbuchstreit übergeht.

- Fall eins: 1984 vertonte eine Band namens „Böhse Onkelz“ folgendes Reimwerk: *„Auch zwölf dunkle Jahre in Deiner Geschichte / macht unsere Verbundenheit zu Dir nicht zunichte*
Es gibt kein Land frei von Dreck und Scherben / Wir sind hier geboren wir wollen hier sterben
Deutsche Frauen, Deutsches Bier / Schwarz-rot-gold, wir steh‘n zu dir“

- Fall zwei: Auf einer von den Fans dieser Verse weit abgehobenen Ebene tobte zwei Jahre später ein akademischer Streit, der in verschiedener Hinsicht doch etwas mit dem unfeinen Lied gemein hatte. In seiner Sorge um die „Verbundenheit“ zur Nation, die „nicht zunichte“ werden dürfe, warnte der Historiker Michael Stürmer vor einem *„geschichtslosen Land“*, in dem er zum Glück aber eine *„Erneuerung des historischen Bewusstseins, Rückkehr in die kulturelle Überlieferung, Versprechen der Normalität“* unterwegs sah (FAZ, 25.4.86).
Dieses „Versprechen der Normalität“ suchten weitere Protagonisten des sog. *Historikerstreits* bevorzugt dadurch einzulösen, dass sie auf andere Staaten verwiesen, die auch nicht „frei von Dreck und Scherben“ seien, mithin Deutschland hierin kein ‚Alleinstellungsmerkmal‘ zukomme. Das

darin enthaltene Eingeständnis des deutschen Beitrags zu ‚Dreck und Scherben', das auch die „Onkelz" teilten (Gruppen mit Vorliebe für Schwarz-Weiß-Rot aber zum Teil bestreiten), war dann der Auftakt, zu ‚Fragen' dieser Art: Vom *„Ethos der Wissenschaft"* ermutigt, *„muss die folgende Frage als zulässig, ja unvermeidbar erscheinen: Vollbrachten die Nationalsozialisten, vollbrachte Hitler eine ‚asiatische' Tat vielleicht nur deshalb, weil sie sich und ihresgleichen als potentielle oder wirkliche Opfer einer ‚asiatischen' Tat betrachteten? War nicht der ‚Archipel GULag' ursprünglicher als ‚Auschwitz'?"* So Professor Ernst Nolte in der FAZ vom 6.6.86, deren Herausgeber Joachim Fest ihn am 6.9.86 auf gleicher Linie gegen Kritik in Schutz nahm: *„Gewiss bedeuten die Gaskammern […] eine besonders abscheuerregende Form des Massenmords […]. Aber lässt sich wirklich sagen, dass jene Massenliquidierung[en] durch Genickschuss, wie sie während des Roten Terrors über Jahre hin üblich waren, etwas qualitativ anderes waren?"*

Auch wenn der Gegenstand diese ungeheure Dimension hat – man sollte dennoch auch hier festhalten, dass dieses historische Aufrechnen und abwägende Bewerten von Krieg und Gewalt keinen Beitrag zu ihrer Erklärung darstellt. Das geht schon aus der relativen Willkür hervor, mit der hier gezählt und gewogen wird. Denn die Liste staatlicher Gewalttaten ist lang und bietet für sich keinen Anhaltspunkt, wo mit dem Regress auf die vorangegangenen angefangen oder aufgehört werden soll. Das Verfahren macht also nur im Kontext nationaler Schuldzuweisung bzw. Entschuldigung einen ‚Sinn' – und verläuft im Groben dann entlang der Machtverhältnisse, die dieser staatsmoralischen Frage zugrunde liegen. Es kommt also – über die Betreuung des historischen Bewusstseins hinaus – ‚sachgerecht' in der Außenpolitik, bevorzugt in der Diplomatie zum Einsatz, was weiter unten noch zu thematisieren ist.

- Nach Kultur und Wissenschaft betrifft mein drittes Beispiel der Bemühungen um eine ‚Rückkehr zur Normalität' die politische Sphäre selbst. Wie auch für Japan zu sehen sein wird, herrscht bei vielen Politikern, die sich dazu berufen sehen, die instinktive Überzeugung vor, dass der nationale Zusammenhalt auch durch das passende Geschichtsbild bzw. durch seine nötige Revision gestärkt werden kann und muss. So war das auch bei Herrn Steffen Heitmann, der Anfang der 90er als möglicher Bundespräsident ins Gespräch kam. Der SZ vom 18.9.93 präsentierte er sich zunächst als Mann mit Mut zum Tabubruch: *„Das Merkwürdige ist in der Bundesrepublik Deutschland, dass es ein paar Bereiche gibt, die sind tabuisiert. Es gibt eine intellektuelle Debattenlage, die nicht unbedingt dem Empfinden der Mehrheit der Bürger entspricht, die man aber nicht unbestraft verlassen kann. […] Dazu gehört das Thema Vergangenheit Deutschlands – die Nazi-Vergangenheit."*
Er beklagt also, dass das „Empfinden der Mehrheit" – was er wohl so ähnlich auffassen dürfte, wie es die „Böhsen Onkelz" in ihrem Lied abbilden – einer intellektuellen Minderheit wegen nicht recht gewürdigt werden kann, und macht sich zur Stimme des Volks: *„Die deutsche Nachkriegssonderrolle war ja in gewisser Weise eine Fortsetzung der angemaßten Sonderrolle der NS-Zeit. Das ist zu Ende. [...] Ich glaube, dass der organisierte Tod von Millionen Juden in Gaskammern tatsächlich einmalig ist – so wie es viele historisch einmalige Vorgänge gibt. Wiederholungen gibt es in der Geschichte ohnehin nicht. Ich glaube aber nicht, dass daraus eine Sonderrolle Deutschlands abzuleiten ist bis ans Ende der Geschichte. Es ist der Zeitpunkt gekommen – die Nachkriegszeit ist mit der deutschen Einheit endgültig zu Ende gegangen –, dieses Ereignis einzuordnen."*
Sein Mut zu einer „geistig-moralischen Wende" (Helmut Kohl) hat den Herrn Heitmann seinerzeit geradezu verwegen gemacht. Dass die Sonderrolle nach 1945 eine Fortsetzung der Sonderrolle nach

1933 war, aber nicht aus einem historisch einmaligen Vorgang abzuleiten ist, schon gleich nicht bis ans Ende der Geschichte, weil es schon bisher und mehr noch bis dahin ganz viele historisch einmalige Vorgänge gibt, die sich allerdings nicht wiederholen, und 1990 der Zeitpunkt gekommen ist, der der Zeit nach 1945 ein endgültiges Ende setzt – das alles versteht wohl der am besten, der auch nach dem dritten deutschen Bier noch klar ausführen kann, warum es mit dem nationalen „Büßergewand“ und der deutschen „Selbstkasteiung“ auch mal rum sein muss.

Herr Heitmann ist bekanntlich nicht Präsident geworden, die „asiatische Tat“ von Professor Nolte hat es nicht in die Geschichtsbücher der Mittelstufe geschafft (er muss auf seiner Homepage vereinsamt davon vor sich hin erzählen), und später sind auch den „Onkelz“ weniger böse Texte eingefallen. Das nationale *Narrativ* hat einen anderen Weg eingeschlagen, der noch genauer nachgezeichnet werden muss.

Eine anhaltende Kontroverse

Zuvor wird aber – endlich – von Japan die Rede sein, dessen Schulbuchstreit für eine deutsche Leserschaft etwas ausführlicher charakterisiert werden soll. Dazu rufe ich ein Zitat vom Ende des ersten Teils meines Aufsatzes (Nr. XVII) in Erinnerung: *„The biggest difference between Japan and Germany is that while the Germans have never ceased [niemals aufgehört] apologising for their responsibility in waging war and perpetrating genocide, the Japanese remain famously reluctant [unwillig] to confront their comparable deeds in history.”* (Europa-Korrespondent der Straits Times, 10.2.14)

- Der Rückblick von eben hat gezeigt, was der Kommentator nicht erwähnt, dass auch bei ‚den Deutschen‘ eine gewisse ‚Abneigung‘ zu finden war, den ‚Taten der Geschichte ins Auge zu sehen‘, wenngleich diese nicht sehr ‚berühmt‘ wurde, weil Deutschland im Unterschied zu Japan nicht bis heute in diesem Zustand verharrt. Passend dazu untersucht eine aktuelle Studie von Thomas U. Berger, Universität Boston (War, Guilt, and World Politics after World War II, New York 2012), diesen Unterschied unter den Titeln „Germany: The Model Penitent“ bzw. „Japan: The Model Impenitent?“ – *penitent* auf Deutsch: der Bußfertige.
Das genannte Buch und die japanische Website www.nippon.com/en/in-depth *(zuletzt 8.7.16)* sind übrigens wichtige Quellen meiner Information zum konkreten Schulbuchstreit. Deutsch- und englischsprachige Zeitungen und Zeitschriften neigen hier leider zu zwei Ungenauigkeiten.
Die erste benennt Kawashima Shin, Universität Tokio (a.a. Website) so: *„Partly because the textbooks are subject to official authorization, people outside Japan take their contents to express Japan’s ‚official’ view of historical and territorial issues.”* Was die Bücher nicht mehr sind, seit *„die Amerikaner alle staatlichen Lehrmittel abgeschafft und jeder Schule freigestellt [hatten], welche Bücher sie aus einem reichen Sortiment privater Verleger auswählen wollten“* (Zeit 23.8.56).
Die zweite Oberflächlichkeit besteht des Weiteren darin, zu übersehen, dass die ‚revisionistischen‘, ‚reuelosen‘ Geschichtsbücher im Schulalltag kaum Verwendung finden, dort vielmehr solche vorherrschen: *„Japanese textbooks are deliberately written in this somewhat subdued [zurückhaltend] manner, partly to avoid overt [offenkundig] interpretation and because they are aimed at preparing students for university entrance examinations. Nonetheless, Japanese textbooks do offer a clear, if somewhat implicit, message: the wars in Asia were a product of Japan’s imperial expansion and the decision to go to war with the United States was a disastrous mistake that*

inflicted a terrible cost on the nation and its civilian population. […] Contrary to popular belief, Japanese textbooks by no means [keineswegs] avoid some of the most controversial wartime moments. […] Stanford historian Peter Duus, a preeminent historian of modern Japan, describes the ‚muted [leise], neutral, and almost bland' [fade] tone of Japanese textbooks. This may surprise those whose view of Japanese textbooks is derived from accounts that conflate [in eins setzen] the content of the rarely used revisionist textbook with the textbooks that are actually on the desks of almost all Japanese high school students." (Daniel Sneider, Universität Stanford, a.a. Website)

- Die beiden Klarstellungen sollen die Sache nicht kleinreden. Immerhin versuchen die Bildungsbehörden je nach Stand der Regierungsbildung ihren Einfluss geltend zu machen, und so kocht der Streit seit den 80er Jahren regelmäßig *in* der Nation und *zwischen* Japan und seinen Nachbarn hoch. Eine deutsche Zeitschrift berichtet schon 1982 davon:
„Am 28. Juni gab das Erziehungsministerium in Tokio in aller Stille die neuen Geschichtsbücher zum Druck frei, die ab März nächsten Jahres verbindlicher Lehrstoff in allen Oberschulen sein werden. […] Mitte der 30er Jahre, so berichteten getreulich bislang alle seriösen Geschichtsbücher, fiel das kriegslüsterne japanische Militär von der Mandschurei aus über China her […] Nach den jüngsten Erkenntnissen des Erziehungsministeriums, und die sind bindend, handelte es sich nur um ein ‚Vorrücken' japanischer Truppen. […] Tokios Oberschüler lesen das Gemetzel [im chinesischen Nanking] künftig so: Wegen des ‚heftigen Widerstands der chinesischen Armee, die den Japanern schwere Verluste zufügte, töteten die japanischen Truppen viele chinesische Soldaten und Zivilisten'. […] Natürlich, sagt ein Sprecher des Erziehungsministeriums in Tokio, solle in den Schulbüchern nichts beschönigt oder gar verfälscht werden; vielmehr habe die nun vollzogene Revision der Geschichtstexte einzig das Ziel, der nachgeborenen Generation die Japan-Geschichte, ‚so wie das Volk sie versteht, nach objektiven Maßstäben und unter pädagogischen Gesichtspunkten' nahezubringen. […] Minister Ogawa tat vor dem Parlament die Empörung in den Nachbarländern schlicht als eine ‚Einmischung in Japans innere Angelegenheiten' ab. (Spiegel 9.8.82) (Das mit dem „verbindlichen Lehrstoff in allen Oberschulen" erfüllt, wie gesehen, den Tatbestand einer Fehlinformation und geht vermutlich auf das Konto eines gewissen Überlegenheitsgefühls, das sich in einem Hausblatt des „Model Penitent" eingestellt hat.)
Zum Thema „wie das Volk es versteht", teilt ein Schweizer Pressedienst vom *„grossen Schulbuchstreit von 2001 zwischen Japan und seinen Nachbarländern, im besonderen China und Korea"* ein weiteres Detail mit: *„Die Inhalte der Schulbücher gehen ursprünglich auf die Gesellschaft zur Schaffung neuer Geschichtslehrbücher, die sogenannte Tsukuru-kai, zurück. Diese behauptet, dass die üblichen japanischen Geschichtslehrbücher eine ‚masochistische Geschichtsauffassung' beinhalteten und dadurch verhinderten, dass die Jugend Heimatstolz empfinden könne. Dagegen würden die Bücher der Tsukuru-kai falsche und das japanische Selbstbild zerstörende Darstellungen entlarven."* (asienspiegel 30.7.11)
Ein Jahrzehnt später wiederholt sich der Vorgang erneut: *„Zwischen Japan und seinen Nachbarn China und Südkorea bahnt sich ein neuer Schulbuchstreit an. Premierminister Shinzo Abe plant die Einführung neuer Geschichtsbücher. Dem japanischen Regierungschef und seinen Parteifreunden von der Liberaldemokratischen Partei ist vor allem die Darstellung der jüngeren japanischen Geschichte ‚zu masochistisch'. Zu sehr würden die Gräueltaten der japanischen Armee im Zweiten Weltkrieg in den Vordergrund und in internationalen Konflikten die japanische Sichtweise zu wenig ins Zentrum gerückt […] Auf Basis solcher Bücher könne die japanische Jugend nicht lernen, ihr Land zu lieben."* (taz 15.1.14)

- Vielleicht lohnt sich nach dieser Chronologie noch ein kurzer Blick in aktuell zugelassene Bücher, von denen aus Sicht der konservativen Kritiker das erste die „masochistische Geschichtsauffassung“ belegen soll, wohingegen die beiden anderen die Jugend lehren, „ihr Land zu lieben“ – ein Unterschied, der ohne ‚Leseanleitung‘ den Texten nur schwer zu entnehmen wäre (eigene Übersetzung aus dem Englischen):
Tokyo Shoseki (das populärste Geschichtsbuch des 9. Jahrgangs): *„Japan fügte im 2. Weltkrieg anderen Ländern beklagenswerte Zerstörungen zu und trug auch selbst massive Verluste. Dann machte die japanische Verfassung den Pazifismus zu ihrem Grundsatz, schwor dem Krieg ab und setzte sich für einen immerwährenden Weltfrieden ein. Der Artikel 9 verfügt die Abkehr vom Krieg und von Kriegswaffen sowie vom Recht des Staates, einen Krieg zu führen.“*
Ikuhosha (ein ‚revisionistisches‘ Schulbuch): *„Nach der Niederlage im 2. Weltkrieg wurde Japan von den Alliierten entwaffnet und militärisch besetzt. Sie verlangten, dass die Entwaffnung auch in der Verfassung festgehalten werden solle. Daher entschloss sich Japan, als Nation dem Krieg als Mittel der Beilegung internationaler Konflikte abzuschwören. Dieser Pazifismus wurde vom Volk zum Teil deshalb akzeptiert, weil das Nachkriegs-Japan unter den immensen Kriegsschäden neu beginnen musste.“*
Buch der erwähnten „Tsukuru-kai“: *„Im August 1937 wurden in Shanghai zwei japanische Soldaten erschossen, woraufhin die Feindseligkeiten zwischen Japan und China eskalierten. Japanische Militärs dachten, Chiang Kai-shek würde kapitulieren, wenn sie seine Hauptstadt Nanking besetzen würden, was im Dezember geschah. […] Dabei wurden viele chinesische Soldaten und Zivilisten von den japanischen Truppen getötet oder verwundet (das war der sog. Zwischenfall von Nanking). Hinweise und Belege lassen an der behaupteten Zahl der Ofer des Vorfalls zweifeln. Die Debatte darüber dauert bis heute an.“*

- Während nun die japanische Jugend gewohnheitsmäßig die jeweiligen Texte memoriert, die in der Prüfung verlangt sind, dient ihr „Heimatstolz“ als Berufungstitel für ein Anliegen, das weit darüber hinausreicht. Das lässt sich schon unschwer folgender Meldung entnehmen: *„Teaching manuals at junior schools and high schools in the country will be required [sind gehalten] to state that the Senkaku islands and Takeshima islets, as they are known in Japan, are ‚integral parts of Japanese territory’ […] China claims the Senkaku islands as its own and calls them the Diaoyus, while the Takeshima islets are known as Dokdo in South Korea, which controls them. ‚It is extremely important that the children who will bear our future can properly understand our territory’, Education Minister Shimomura [said …] Japan would use diplomacy to explain the decision to its neighbors. The current manuals, which are typically revised once in 10 years, mention the Takeshima islets only briefly while there is no mention of the Senkaku islands.”* (International Business Times 2.1.14)
Auch der Umstand, dass das zitiere Buch der „Tsukuru-kai“ in den Schulen mit einem Anteil unter einem Prozent vertreten ist, auf dem Buchmarkt aber eine Auflage von 600.000 erzielt hat, verweist auf einen signifikanten Unterschied zum deutschen Historikerstreit, der die „Mitte der Gesellschaft“ nicht wirklich erreichte. In Japan symbolisiert der Schulbuchstreit tatsächlich eine Auseinandersetzung der Nation um ihre passende und zeitgemäße Staatsmoral, wie sie die akademischen Kontrahenten in Deutschland weitgehend nur unter sich in Szene setzten.

Von „Sühnestolz“ …

Diese nationale Kontroverse geht auf einen Widerspruch der japanischen Staatsräson seit 1945 zurück, der nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes und mehr noch durch den Aufstieg Chinas zum mächtigen Konkurrenten Japans einen bezeichnenden Verlauf nimmt. Um den japanischen Schulbuchstreit richtig zu verstehen – und ihn auch korrekt in ein Verhältnis zur deutschen ‚Vergangenheitsbewältigung‘ zu setzen – führt kein Weg daran vorbei, diese machtpolitischen Konstellationen und ihre Wirkung auf die nationalen *Narrative* seit dem 2. Weltkrieg wenigstens in Umrissen nachzuzeichnen.

- Deutsche Schüler lernen in Geschichte die „vier D des Potsdamer Abkommens“ kennen (Demilitarisierung, Denazifizierung, Demokratisierung und Dezentralisierung). Der unter diesen Titeln geforderte Bruch mit dem bis 1945 gültigen Staatsprogramm samt Übernahme aller Bedingungen, die die alliierten Sieger den unterworfenen Kriegsgegnern setzten, erzeugte in Deutschland wie in Japan zugleich auch eine ‚gebrochene Geschichte‘ und stellte das nationale Gemüt bzw. Selbstbild vor eine Herausforderung, die sich – in Japan mehr, in Deutschland weniger – noch länger im öffentlichen Leben oder wenigstens in dessen Hintergrundrauschen bemerkbar machte. Die politischen und militärischen Führer, denen die Nation über Jahre hinweg Folge geleistet hatte, vor internationale Kriegsverbrecher-Tribunale gestellt oder die örtlichen Amtspersonen zur Umerziehung einrücken zu sehen, das hat die Aufbruchsstimmung ein wenig getrübt – und war auch nur von kurzer Dauer: *„As the Cold War intensified, Japan was to become an Asian bulwark against communism. […] In 1949, Gen MacArthur halted all prosecutions, so the national soul searching which similar trials led to in West Germany failed to happen in Japan.”* (Straits Times, 14.2.14)
Warum der vorhin schon zitierte Kommentator aus Singapur hierin einen Unterschied zum „soul searching“ in Westdeutschland sieht, ist unerfindlich. Denn auch dort war in noch ganz anderer Größenordnung ein „Bollwerk“ zu errichten. Und auch dort erforderte dieses Ziel die pragmatische Indienstnahme von Amtsträgern, die ihre Qualifikationen im Staatswesen vor 1945 erworben hatten (und noch gar nicht wussten, dass sie einem „*Un*staat“ dienten). Dieser Pragmatismus der USA sorgte allerdings bei ihren Aufpassern vom Dienst für etwas Arbeit: Eine CIA-Akte, freigegeben 2001, besagt: *„figures […] show that the present Bundestag [ab 1953] has 129 former NSDAP members”*. Die Unterschiede im „soul searching“ müssen auf andere Gründe zurückgehen.

- Die neue Konstellation des Ost-West-Gegensatzes eröffnete Japan wie Deutschland eine vielleicht unverhoffte, jedenfalls ziemlich beispiellose staatliche Renaissance.
Für Japan erwies sich das von den USA in seine Verfassung diktierte Verbot eigener Kriegsmittel geradezu als Segen. Mit einer Bestandsgarantie der inzwischen verbündeten Weltmacht Nr.1 im Rücken, die zwar ökonomische und außenpolitische Unterordnung und finanzielle Lastenteilung erforderte, aber damit auch die Kosten einer eigenständigen Sicherheitspolitik minimierte, stieg Japan zu einem der ökonomischen Weltmarktführer auf.
Es dürfte nachvollziehbar sein, dass eine solche Karriere sich dann auch im nationalen Leitbild niederschlägt und in der politischen Klasse wie im Volk die Gewissheit und Gewohnheit erzeugt, den zunächst erzwungenen Pazifismus nun als den wahren Erfolgsweg der Nation anzunehmen – die ideologische und moralische Abkehr vom gescheiterten Weg davor eingeschlossen. (Vielleicht sollte ich zur Vermeidung von Missverständnissen hier schon einfügen, dass dieser staatliche ‚Pazifismus‘ keineswegs den sukzessiven Aufbau von sog. Selbstverteidigungsstreitkräften

verhinderte, die vom Etat her, so das Stockholmer Friedensinstitut, 2013 die achtgrößte Streitmacht der Welt darstellten.)
Auch das deutsche Wirtschaftswunder beruhte auf der alliierten Konzession an den neugewonnenen Partner, seine Wirtschaftskraft in einer europäischen Gemeinschaft und auf dem Weltmarkt zu stärken – auch, und in gewisser Differenz zu Japan, um diese ökonomische Potenz für eine sicherheitspolitische Rolle nutzbar zu machen. Denn Westdeutschland war nun mal *der* Frontstaat zu einem Kordon pro-sowjetischer Territorien. Er musste also, jetzt gänzlich im Unterschied zu Japan, zügig in ein Bündnis namens NATO aufgenommen, mit den Feinden von zehn Jahren zuvor versöhnt und auch schnell mit eigenen Kriegsmitteln ausgestattet werden. Und in dieser Konstellation machte Deutschland nicht nur gute Geschäfte, sondern recht bald auch wieder – Außenpolitik.
Wohl noch stärker als in Japan wurde für deutsche Entscheidungsträger und ihre Wähler ersichtlich, dass diese neue Einordnung in ein Bündnis mächtiger Nationen, obwohl sie auch eine Unterordnung mit sich brachte, die unvergleichliche Alternative zu zurückliegenden und katastrophalen Alleingängen darstellt. (Dieses Moment der Unterordnung der deutschen Interessen unter ein Bündnis sollte angesichts der späteren Erfolgsgeschichte nicht übersehen werden. Erinnert sei deshalb an den ersten NATO-Generalsekretär, Lord Ismay, der vor dem absehbaren Beitritt der BRD, der kam 1955, noch äußerte, der Zweck der NATO sei, *„to keep the Russians out, the Americans in, and the Germans down“*.)

- Die von den Siegern des Zweiten Weltkriegs geforderte radikale Absage an ein Kapitel nationaler Geschichte und die Übernahme ihrer Deutungen von Schuld und Verantwortung riefen während der 50er Jahre in der Wahrnehmung eines Philosophen noch ein „kollektives Beschweigen“ (Hermann Lübbe) hervor. Danach wurde das Bekenntnis zu den Verbrechen und Verstrickungen der deutschen Vergangenheit aber zu einer moralischen Größe *sui generis* und zu einem auf breitem Konsens beruhenden Bestandteil des nationalen *Narrativs*. Das Foto vom Kniefall Willy Brandts 1970 in Warschau erhielt als Ikone staatsmännischer Größe seinen Platz in den Geschichtsbüchern. (Und Fritz Fischers Verurteilung von Deutschlands „Griff zur Weltmacht“, siehe Teil I dieses Aufsatzes, gehört auch ins geistige Umfeld dieser Wende.)

Der zitierte (deutschsprachige) US-Autor, der dieses Deutschland als „model penitent“ kennzeichnet, teilt dazu aus seiner Außen-Perspektive etwas Bezeichnendes mit. Er bezieht sich auf die Rede des damaligen Bundespräsidenten von Weizsäcker 1985 zum 40. Jahrestag des Kriegsendes, die das historische Leitbild gewissermaßen kodifizierte und – nebenbei und hauptsächlich nachwirkend – in ein paar Sätzen ein Regalbrett Bücher zum *Historikerstreit* zu den Akten legte: *„Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung.“ „Gewiss, es gibt kaum einen Staat, der in seiner Geschichte immer frei blieb von schuldhafter Verstrickung in Krieg und Gewalt. Der Völkermord an den Juden jedoch ist beispiellos in der Geschichte.“ „Kein fühlender Mensch erwartet von [den heutigen Bürgern], ein Büßerhemd zu tragen, nur weil sie Deutsche sind. Aber die Vorfahren haben ihnen eine schwere Erbschaft hinterlassen. Wir alle, ob schuldig oder nicht, ob alt oder jung, müssen die Vergangenheit annehmen. Wir alle sind von ihren Folgen betroffen und für sie in Haftung genommen. Jüngere und Ältere müssen und können sich gegenseitig helfen zu verstehen, warum es lebenswichtig ist, die Erinnerung wachzuhalten.“*
Diese geistige Führerschaft bewertet der amerikanische Politikwissenschaftler nun so: *„Weizsäcker even went so far as to suggest that Germany's willingness to face up its past is in fact the most distinctive [unverkennbar] and praiseworthy feature [Eigenschaft] of the German nation. […] Not*

only should Germans today feel guilty for the crimes of the past, but that this guilt should itself be a source of national pride (an attitude referred to as Sühnestolz *in German).”* (Berger, a.a.O. S. 35) Zwar hat sich der Begriff „Sühnestolz” nach meiner Kenntnis nicht ins Deutsche eingebürgert, was in diesem Fall aber wohl kaum auf die sprichwörtliche Warnung zurückgeht, dass Dummheit und Stolz auf demselben Holz wachsen. Ich meine eher, dass der Begriff den moralischen Imperativ, sich der Vergangenheit zu stellen, nicht vom Verdacht löst, eine politische oder ideologische *Absicht* zu verfolgen – also ‚missverstanden‘ werden kann und daher in der veröffentlichten Meinung nicht Fuß fasste. Weil sich aber außenstehende Beobachter zu den Fragen der *deutschen* Vergangenheit oft unbefangener stellen als einheimische, tun sie – vergleichbar dem sprichwörtlichen Kindermund – vielleicht auch etwas Wahrheit kund.

Der Kommentator aus Singapur, der die deutsche Vergangenheitsbewältigung positiv von der japanischen abhebt, fährt an der oben zitierten Stelle so fort: *„The result is that, while any rearmament move by Japan immediately attracts unfavourable responses from its neighbours, the pressure on Germany is in the opposite direction: Its allies frequently beg the Germans to adopt a more assertive [nachdrückliche] security policy.”* (Straits Times 10.2.14) Und er ergänzt: *„In return for contrition [Reue], Germany was offered security, prosperity and full membership in the European community of nations. Germany now leads Europe in every respect [Hinsicht].”* (ebd. 3.3.14) Der Autor lässt offen, ob er hier von einer Intention oder einem Ertrag spricht, sieht in dieser Reue aber einen außenpolitischen Nutzen erster Güte.

- Deshalb ist der Vorwurf der „Scheckbuchdiplomatie“ also weitgehend Vergangenheit. Mit ihm kritisierten NATO-Partner, wenn sich Deutschland – auch unter Verweis auf seine belastete Historie – bei der militärischen Lastenteilung z.B. im zweiten Golfkrieg zurückhielt; ein Vorwurf übrigens, den sich aus Kreisen der USA auch Japan einhandelte, wenn es sich unter Berufung auf seinen Verfassungspazifismus Kriegshandlungen wie denen in Vietnam fernhielt.
Mit dem stärkeren Engagement Deutschlands in außenpolitischen Ordnungsfällen ist dann in der Regel die Umkehrung eingetreten, die der amtierende Bundespräsident auf der Münchner Sicherheitskonferenz so zusammenfasste: *„Germany’s Nazi and Communist pasts are no excuse for ducking [sich drücken] international duties, Mr. Gauck said. […] Germany could not grant itself some kind of privileged abstention [Enthaltung], hiding behind history.”* (NYT 1.2.14)

Ein wenig rennt diese Befürchtung offene Türen ein. Denn dass ‚die Lehren der Geschichte’ nicht für deutsche Zurückhaltung, sondern umgekehrt für eine Teilhabe an der internationalen Ordnungsstiftung sprechen, diese Neubesinnung wurde von der damaligen rot-grünen Bundesregierung anlässlich der Auflösung Jugoslawiens und der deutschen Beteiligung am Kosovo-Krieg selbstbewusst vollzogen. Aus Sicht des irischen Historikers Brendan Simms *„by the late 1990s, the lessons of history had been reinterpreted in favour of a special German mission to prevent genocide in Europe”* (From the Kohl to the Fischer Doctrine 2003).
Hier liegt wieder eine Wortwahl vor – „die Lehren der Geschichte wurde zugunsten einer deutschen Spezialaufgabe neu gedeutet“ –, die man so bei deutschen Historikern wohl kaum findet. Vor allem aber würde es sich die Bundesregierung verbitten, ihre Diplomatie in den Verdacht zu bringen, sie wolle die deutsche Vergangenheitsbewältigung *instrumentalisieren*. Das tun, wenn schon, die anderen, z.B. ein chinesischer Präsident auf Staatsbesuch – wenn solche unbefugten Versuche nicht rechtzeitig ‚abgebogen‘ werden:

„Xi will Holocaust instrumentalisieren“ (taz 26.2.14) *„In Berlin wird erzählt, dass China bei der Vorbereitung des Staatsbesuchs die Idee eingebracht habe, das Holocaust-Mahnmal im Stadtbezirk Mitte zu besuchen. Das hat das deutsche Protokoll jedoch abbiegen können: Nichts wäre unangenehmer als ein chinesischer Staatspräsident, der das Gedenken an die ermordeten Juden Europas benutzt, um den Japanern Lektionen in Sachen Vergangenheitsbewältigung zu erteilen.“* (FR 28.3.14)

Fazit: Weil Deutschland sein Geschichtsbild in der beschriebenen Weise nach innen und außen konsolidiert und etabliert hat, blamieren sich Protestplakate in Athen und anderswo, die Kanzlerin Merkel mit Hitler-Bärtchen zeigen, von selbst. Und ihr geschichtsbewusster Finanzminister gibt Nachhilfestunden und klärt Schüler darüber auf, welchem Staatsmann es heute korrekterweise anzukleben ist („Schäuble vergleicht Putins Vorgehen mit Hitlers“, Welt 31.3.14).
Wie anders ist das in Japan.

… und „Masochismus“

Eine japanische Variante von „Sühnestolz“, wie sie ein amerikanischer Hochschullehrer empfiehlt – *„Genuine patriotism involves taking into account the realities of the past and present and yet still loving one's country.”* (The Japan Times 11.1.14) –, wäre für sich kein Ding der Unmöglichkeit, hat sich aber bisher nicht eingestellt. Wie eingangs am Fall des Vietnamkriegs gesehen, sind Staaten, mächtige zumal, kaum dafür bekannt, aus freien Stücken ein Bußgewand zu tragen. Ein deutscher Geschichtsprofessor in Tokio sieht das für Japan so: *„For Japan there was no urgent need for reconciliation [Aussöhnung] with its Asian neighbors after the end of the war. Japan bound itself tight to the U.S. and felt safe even being isolated in Asia. The establishment of diplomatic relations with South Korea took 20 years and was only achieved due to US pressure in 1965. Normalization with mainland China was only possible after 1972. In the 1980s, however, Japan, in order to protect its international reputation, had to adjust [anpassen] to foreign criticism concerning the contents of Japanese textbooks. […] Until to the present day, the ‚neighbouring countries clause' [Klausel] is a part of the criteria of textbook examiners.”* (Sven Saaler, Sophia University Tokyo)
Diese Klausel auch auf Druck von außen eröffnete einen gesellschaftspolitischen Spielraum, den japanische Bildungsorganisationen offenbar in ihrem Sinne nutzen konnten: *„From the mid-1980s, the contents of Japan's history textbooks improved. At last in the 1990s, the reality of colonial rule, the truth about aggressive war, ‚Comfort Women', the Nanjing Massacre, […] massacres and aggression against the citizens of South-East Asia, and the truth about the Battle of Okinawa, were all included in textbooks. […] Finally, it was possible for children to garner [sammeln] a correct historical consciousness through examining war from the perspective of aggressors and victims, complicity and resistance. This is the fruit of the Japanese people's movement that began with international criticism emanating [ausgehend] from Asian countries, and the 32 year battle of the Prof. Ienaga Saburo Textbook Lawsuits [Rechtsstreit gegen die staatliche Ablehnung eines kritischen Geschichtsbuchs]”*. (Children and Textbooks Japan Network 21, 12.9.2000)

- Was dieses Netzwerk als Erfolg feiert, galt oder gilt inzwischen, wie vorne gesehen, politischen Kreisen und periodisch auch wechselnden Regierungskoalitionen als ein zu überwindender „Masochismus“. Das trifft besonders auf die Jahre seit dem Ende des Ost-West-Gegensatzes zu – in denen Japan *seine* „Friedensdividende“ aus der Selbstauflösung des Ostblocks vermisst.

Während zum Beispiel Deutschland dem Ende des Kalten Krieges nicht nur fünf weitere Bundesländer, sondern auch noch doppelt so viele neue Partnerstaaten in der NATO und/oder der EU verdankt, die früher zur gegnerischen Peripherie gehörten (ein Abschnitt dieses Kordons ist allerdings zur Zeit umstritten), konnte Japan noch nicht einmal vier Kurilen-Inseln für sich gewinnen. Überdies ist ihm, seit China die Überlegenheit der westlichen Wirtschaftsweise anerkennt, dieselbe erfolgreich praktiziert und ihr auch ‚Handelswege sichern' will, ein regionaler Konkurrent erwachsen, der seinerseits auf Japanisch verwaltete Inseln Anspruch erhebt, Flugsicherheitszonen errichtet und seine Flotte aufrüstet.
Zwar wurde die amerikanische Sicherheitsgarantie beim Staatsbesuch Obamas wieder bekräftigt. Japan weiß aber um ihren bedingten Wert. Denn die USA setzen diese natürlich ins Verhältnis zu ihren *eigenen* Interessen, die sie in der Region und besonders im Verhältnis zu China verfolgen, statt sich unmittelbar zum Garanten der japanischen Anliegen zu machen. Und darüber vollzieht das Land schon seit über zehn Jahren einen Lernprozess, den der derzeitige Regierungschef gern als „Rückkehr zur Normalität" bezeichnet: *„Pacifist Japan is gradually learning to love its military. […] The image change comes as nationalist Prime Minister Shinzo Abe is pushing to give the Self Defence Forces more money and scope [Spielraum] to act as a normal military might, at a time of rising tensions with China. […]. He wants to re-interpret national law to allow Japanese troops to take up arms to defend an ally under attack. […] A former Lieutenant General says the military feels that it needs to be prepared for all scenarios."* (AFP, 14.4.14)
Es dürfte klar sein, dass den Protagonisten dieses Staatsprogramms der „Masochismus" in Teilen ihres Volks an Wehrkraftzersetzung grenzt und dass ihnen jede Erinnerung an eine historische Schuld wie ein Versuch zur Schwächung der sicherheits- und außenpolitischen Ansprüche erscheint. Auf seine Weise merkt das auch der schon mehrfach zitierte Kommentator aus Singapur: *„If a Japanese prime minister were to […] go to Nanjing to fall on his knees […] would this be the end of the story? Would Japan become a friend of Korea and China? Would the territorial disputes be over? The answers are far too obvious to need spelling out [zu offensichtlich, um gesagt werden zu müssen]. Historic truths cannot be traded, but they are easier to face if politicians see an advantage. Yet in the case of Japan, no such compensations are in the offing [zeichnen sich ab]."* (Straits Times 3.3.14)
Da ist was dran. Nach Lage der Interessensgegensätze vor allem zu China ist eine aktuelle Räson für japanische Kniefälle nicht abzusehen. Deshalb bleibt es dabei, dass deutsche Politiker schon seit Jahrzehnten ihren amerikanischen, französischen oder griechischen Amtskollegen auf Soldatenfriedhöfen wie an Gedenkstätten deutscher Schuld die Hände reichen, während sich Japans Premier Abe wegen seines Totengebets im „Yasukuni-Schrein" noch 2013 von US-Vizepräsident Biden eine Rüge einhandelt.

- In diesem Shinto-Schrein aus dem 19. Jahrhundert werden u.a. die Seelen von 2,5 Mio. Kriegstoten, von 14 „Kriegsverbrechern der A-Klasse" (daher die politische Brisanz) oder von gefallenen Armee-Pferden geehrt. Rituale dieser Art und das Gerangel darum mögen einem aufgeklärten Zeitgenossen überlebt und atavistisch erscheinen. In ihnen tragen sich aber, wie auch im Fall der Geschichtsbücher, sehr gegenwärtige Anliegen aus. Die amerikanische Missbilligung des Schrein-Besuchs wie ihre Nichtbeachtung spiegeln also in symbolischer Form wider, wie weit Japan die Einordnung in die Interessenlage der USA jeweils akzeptieren will. Und weil das nie zur vollen Zufriedenheit beider Seiten ausfallen kann, wird daraus ein diplomatisches Tauziehen:
Im Dezember 2013 besucht Abe demonstrativ den Yasukuni-Schrein und wird dafür kritisiert.

Im Januar 2014 rechtfertigt er sich offensiv auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos: *„The Prime Minister's response was about the memorial being dedicated to all the war dead of the world, not only Japanese soldiers, and that he had offered prayers that there might be no more wars."* (Straits Times 24.1.14) Dabei vergleicht er Yasukuni mit dem Arlington National-Friedhof in Washington. Im Vorfeld der Obama-Visite meldet die New York Times: *„In recent weeks, Japanese and American officials have been working to repair ties that were strained [belastet] when Mr. Abe visited a controversial Tokyo war shrine in December."* (8.4.14)
Kurz vor der Ankunft Obamas dann eine *„Provokation durch Japan: 120 Abgeordnete besuchen Yasukuni-Schrein"* (SZ, 22.4.14). Abe ist nicht dabei, schickt aber ein Gebinde. Usw.

Ergänzt und verschärft durch gelegentliche Übergänge auf wirkliche Scharmützel, ereignen sich diese Manöver natürlich auch im Verhältnis zu den asiatischen Nachbarstaaten – wenn etwa Beijing bilaterale Treffen und Wirtschaftsvereinbarungen herabstuft oder Seoul Militärgespräche verschiebt und Importe beschränkt (wie 2001 nach einem Schrein-Besuch des japanischen Premiers geschehen). Auch hier machen sich sehr gegenwärtige Interessen von China oder Korea geltend, die den Grad ihrer Berücksichtigung auch daran ablesen, inwieweit *ihrer* Lesart der Geschichte Referenz erwiesen oder verweigert wird. Die Ernsthaftigkeit dieses Anspruchs und die absehbaren Folgen seiner Nichtbeachtung stellen dann die japanische Politik und Diplomatie vor die Aufgabe, die nationalen Interessen durch Konzessionsbereitschaft aufrechtzuerhalten.
Dazu erklärt die Regierung zum wiederholten Mal, dass sie keine Revision des historischen Leitbilds anstrebe: *„Japan's Foreign Minister Says Apologies to Wartime Victims Will Be Upheld […] In one of the clearest signals that Japan is trying to allay [beruhigen] fears that it is whitewashing wartime atrocities [Gräuel] the foreign minister said that his government would not try to push revisions of that history. ‚Prime Minister Abe and the Abe cabinet are firmly continuing the views on history, and the position on history of previous administrations. We must face history, and be humble [demütig] before it'."* (NYT 8.4.14)
Der Bildungsminister trägt seinen Teil bei: *„Korea, Japan und China sollen ein gemeinsames Geschichtsbuch schreiben. Diesen Vorschlag hat die südkoreanische Präsidentin Park […] eingebracht. Als Vorbild diene das grenzüberschreitende Geschichtsbuch, an dem 13 europäische Länder, darunter auch Frankreich, Deutschland und Polen, mitgearbeitet haben. […] Komplett unterschiedliche Ansichten zu historischen Begebenheiten, territorialen Ansprüchen oder Kriegsverbrechen haben gerade in den letzten Jahren die diplomatischen Beziehungen in Ostasien erstarren lassen. […] Auch Japans Bildungsminister Shimomura begrüsst den Vorschlag. Er sei gerne bereit mit seinen Amtskollegen aus Südkorea und China zusammenzusitzen."* (asienspiegel 19.11.13)
Doch die Demut hält sich gleich wieder im Rahmen: *„Im Gegensatz zu Bildungsminister Shimomura hat Kabinettssekretär Suga jedoch bereits Zweifel an einer produktiven Umsetzung von Parks Vorschlag aufkommen lassen. ‚Wir haben unsere Position Südkorea erklärt. Wir hoffen, dass Südkorea diese akzeptiert', äusserte er sich an einer Pressekonferenz knapp."* (ebd.)

Die Auffassung, es seien „unterschiedliche Ansichten" zur Geschichte, die die Diplomatie „erstarren lassen", steht natürlich genauso auf dem Kopf wie die folgende: *„Former history teacher and scholar Tamaki Matsuoka holds Japan's education system responsible for a number of the country's foreign relations difficulties."* (BBC News 14.3.13) Die Kritik des Geschichtslehrers zeigt aber den vorherrschenden Bezugspunkt der innerjapanischen Opposition gegen die „Rückkehr zur Normalität". Dazu noch einmal eine Stellungnahme des „Children and Textbooks Japan

Network 21" gegen ein ‚revisionistisches' Geschichtsbuch: *„The textbook is not only internationally unacceptable, but also isolates Japan from the rest of the world."* (9.4.02)

Solange eine solche Opposition die Sorge um den außenpolitischen Erfolg zum gemeinsamen Nenner ihres Streits mit der Regierung macht, bleibt eine Dialektik in Kraft, die nicht auf Japan beschränkt ist: Die sog. ‚Spannungen' und ‚Krisen' im zwischenstaatlichen Verkehr taugen zwar nach der einen Seite hin dazu, die überkommene Staatsräson als die ‚eigentliche' Siegesstraße der Nation zu idealisieren und zu bekräftigen. Nach der anderen Seite hin lässt sich aber anhand derselben ‚Spannungen' und ihrer Zunahme der alte ‚Pazifismus' am Unwillen des ‚bösen Nachbarn' blamieren und zu einem patriotischen Schulterschluss aufrufen.
(Zum Beleg dieser These ein aktueller Fall aus Deutschland: Der Russland-Korrespondent einer alternativen Tageszeitung, die Anfang der 1980er Jahre in der Opposition zum sog. NATO-Doppelbeschluss groß geworden ist, sieht diese „Schließung einer Raketenlücke" – so die *damalige* defensive Begründung – rückblickend und im Lichte der Ukraine-Krise so (taz 29.4.14): *„Alle EU-Staaten sollten gemeinsam beschließen, den Verteidigungshaushalt um mindestens ein Drittel anzuheben, parallel zum Aufstocken konventioneller Streitkräfte […] Der Westen würde nur wiederholen, was US-Präsident Ronald Reagan in den 1980ern vorexerzierte. Totrüsten ohne Tote."* Ein bemerkenswerter ‚Paradigmenwechsel'.)

***

Die diplomatische Schuldzuweisung mittels historischer Vergleiche beherrschen gebildete Politiker natürlich auch in Japan. Ein Fall davon und ein sich daran anschließendes Rätsel sollen diesen Aufsatz abrunden und zugleich einen Rückbezug auf seinen ersten Teil (Nr. XVII) herstellen: *„Der japanische Regierungschef Abe sieht in den Spannungen mit China Parallelen zu dem Verhältnis zwischen Deutschland und Großbritannien vor dem Ersten Weltkrieg. [Das] sagte Abe auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos […]. Gute Handelsbeziehungen zwischen den Ländern hätten den Ausbruch des Krieges nicht verhindert. Abe ergänzte, dass die steigenden Militärausgaben Chinas eine bedeutende Quelle der Instabilität in der Region seien."* So weit die „Welt" vom 23.1.14.
Die mir zugänglichen englischsprachigen Kommentare verstanden diesen Vergleich im Sinne des historisch geprägten Bildes vom aufstrebenden Deutschland, das – wie das heutige China – seinen „Platz an der Sonne" auch durch Aufrüstung der Kriegsmarine suchte, was England als Wahrer der „Balance of Power" – dem heutigen Japan gleich – verständlicherweise alarmieren musste. Und was macht die „Welt" daraus? Sie setzt das Ganze unter die Überschrift, die dann noch von weiteren deutschsprachigen Medien wiederholt wurde: *„Japan fühlt sich wie Deutschland vor dem Weltkrieg."*
Ob der „Welt"-Autor im Geschichtsunterricht gepennt hat oder einer Freud'schen Fehlleistung unterlag oder ob er schon wieder eine kleine Revision des Bildes von der „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts" einleiten wollte – dieses Rätsel soll der geneigte Leser jetzt einfach mal selber lösen.

zurück zum Inhalt

XIX.

Aus Anlass der „Münkler-Watch“ im Sommersemester 2015 an der HU Berlin:

zwei Vorlesungskritiken – *revisited*:

Was bleibt von Marx und Weber in den Sozialwissenschaften? (2015 [1996])

> „Was der Student im Hörsaal vor allen Dingen von seinem Lehrer lernen sollte, ist […] seine eigene Person hinter die Sache zurückzustellen und also vor allem das Bedürfnis zu unterdrücken: seine persönlichen Geschmacks- und sonstigen Empfindungen ungebeten zur Schau zu stellen.“
> (Max Weber, Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis)

Ob die folgenden beiden fast 20 Jahre alten Texte als analoge Vorläufer der digitalen *Münkler-Watch* (http://hu.blogsport.de/muenkler-watch; *zuletzt 9.7.16)* zu betrachten sind, soll der Leser selbst beurteilen.
Jedenfalls besuchte ich Mitte der 1990er Jahre interessehalber eine gut frequentierte Vorlesung für Lehramtsstudierende bei einem Prof. Dr. Dr. V. über *„Klassiker der Soziologie“*.

[Hierzu eine Anmerkung der AUSWEGE-Redaktion: Der kritisierte Professor wird nur mit einem Anfangsbuchstaben genannt. Auch sonst gibt es keine genauen Angaben zu ihm. Georg Schuster hält diese Art der Anonymisierung des Professors für ein Stilmittel, das darauf hinweist, dass hier kein Einzelfall, sondern ein akademischer Typus besprochen wird, den es mittlerweile an wohl jeder Uni gibt. Der Aufsatz (Nr. XX) *Die Prof.-Herfried-Münkler-Watch: Ein anti-chauvinistisches Vorhaben wird zum Mitschriften-Service* versucht das auch an der Form der Vorlesung zu zeigen.]

Was ich dort in zwei Vorträgen zu hören bekam, veranlasste mich zu zwei schriftlichen und im Hörsaal ausgeteilten Stellungnahmen, über die ich im Rahmen der Vorlesung ins Gespräch kommen wollte. Mein Anliegen stieß aber auf weitreichendes Unverständnis – beim Dozenten wie bei seinen Zuhörern. In einer solchen Lehrveranstaltung zu diskutieren war zu der Zeit schon sehr aus der Mode gekommen.
Für leider noch aktuell halte ich allerdings die damals aufgeschriebene Kritik am Inhalt und an der Form dieses Stücks Lehrerausbildung. Und da der Professor seine Theorien 2009 als veritables Lehrbuch herausgab und auch danach noch an einer der großen deutschen Universitäten vortrug, besteht die Möglichkeit zu prüfen, ob meine Einwände zur damaligen Befassung mit ‚Klassikern‘ wie Max Weber und Karl Marx auch heute noch sitzen. Fangen wir mit Letzterem an.

***

Was bleibt von Karl Marx?

Was bleibt von Karl Marx für die Sozialwissenschaften? Professor V.s Antwort auf die selbstgestellte Frage am Ende eines Schnelldurchgangs durch die vielen *„Fehler und Mängel”* dieses seltsamen ‚Soziologen‘ fällt ziemlich ernüchternd aus: Marx’ Klassenschema aus dem letzten Jahrhundert war, wenn man es gutwillig betrachtet, eine altertümliche Vorform des kunstvollen Zwiebelmodells der Gesellschaft, wie es richtige Soziologen entwickelten. Auch die ehemaligen

Schlüsselkategorien „Kapital und Arbeit“, die er natürlich *„überbetonte*“, spielen, so V., *„nach wie vor eine wichtige Rolle“.* Und weil *„das gesellschaftliche Sein teilweise auch durch Konflikt geprägt ist“,* ist die „Theorie des Klassenkampfs“ zwar so überspitzt wie überholt, kann aber in gewisser Weise noch immer etwas *„impulsgebend“* (V.s Assistent) wirken. Mehr ist aber auch nicht los mit dem Mann, den als ‚Klassiker der Soziologie‘ zwischen so klangvolle Namen wie Auguste Comte oder Herbert Spencer zu stellen wohl eher historische Gründe hat.
Immerhin war er ja mal in aller Munde, Parteien und Gruppen hatten sich nach ihm benannt, für etliche Studenten der sechziger bis achtziger Jahre gehörte es sich, Marx gelesen zu haben, und mancherorts ging manche Promotion nur mit den „blauen Bänden“ – wenigstens im Literaturverzeichnis. Für Studenten ‘95 eigentlich ziemlich rätselhaft.
Das Rätsel ist aber keines: Der größte Teil aller Anstrengungen, die dem Werk von Marx galten, verdankten sich der Existenz eines Systems, das sich auf ihn als seinen geistigen Urheber berief und sich „Realer Sozialismus“ nannte. Obwohl ihn mancher Absolvent unseres weltberühmten Bildungssystems mittlerweile für den Begründer der DDR halten mag, hätte Marx sich diese Berufung verbeten. Gleichwohl machte sie ihn zum Gegenstand umfangreicher Auseinandersetzungen. Freunde dieses Systems lasen ihn mit Verehrung, warben für sich mit seinen Worten. Gegner meinten ebenfalls, um eine Beschäftigung zwecks Widerlegung nicht herumzukommen. Und die Indifferenten merkten einfach, welches Thema angesagt war.
Besagtes System hat sich bekanntlich abgemeldet. Seine Führer waren der Ansicht, mit Marktwirtschaft sei mehr Staat zu machen als mit ihren überkommenen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Seitdem gilt der Kommunismus als tot, und die Befassung mit seinem wissenschaftlichen Begründer kann abgehakt oder mal eben zwischen Comte und Spencer eingeschoben werden. Sie ist jedenfalls kein Gegenstand geistiger Anstrengung mehr.
Über die nicht nur intellektuellen Schattenseiten dieses Verfahrens berichten die folgenden Zeilen.

Eine *„unhaltbare Verelendungstheorie“*

Der weltweite Siegeszug der Marktwirtschaft hat den Kapitalismus so alternativlos gemacht, dass sich Marx’ Gedanke an seine Überwindung, damit alle Menschen anständig leben können, von vornherein als Ausfluss einer versponnenen *„Heilslehre“* (dazu mehr im Postskriptum) blamiert. Schon die Kapitalismuskritik in diesem Sinne gilt argumentlos als eigentlich hinfällig.
Nur so erklärt sich, dass V. eine Theorie als *„von der Wirklichkeit”* gründlich widerlegt hinstellen kann, ohne diese Theorie oder die Wirklichkeit überhaupt näher in Betracht zu ziehen. Ein paar theoretische Bruchstücke von 1867 (aus „Das Kapital“ Bd. 1) mit Anmerkungen zur Realität des Jahres 1995 können daher nicht schaden:
- *„Je höher die Produktivkraft der Arbeit, desto prekärer die Existenzbedingung der Arbeiter: Verkauf der eigenen Kraft zur Vermehrung fremden Reichtums. Im Maße wie Kapital akkumuliert, muss sich die Lage des Arbeiters, welches immer seine Zahlung, hoch oder niedrig, verschlechtern.“*
- *„Je größer der gesellschaftliche Reichtum, das funktionierende Kapital, die Produktivkraft der Arbeit, desto größer daher die industrielle Reservearmee. In diese Notwendigkeit ist die Produktion des Pauperismus als Invalidenhaus der aktiven Arbeiterarmee eingeschlossen; mit ihr bildet er eine Existenzbedingung des kapitalistischen Reichtums.“*
- *„Die Akkumulation von Reichtum auf dem einen Pol ist also zugleich Akkumulation von Elend, Arbeitsqual, Sklaverei, Unwissenheit, Brutalisierung und moralischer Degradation auf dem Gegenpol.“*

- *„Die kapitalistische Produktion entwickelt daher nur die Technik und Kombination des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, indem sie zugleich die Springquellen allen Reichtums untergräbt: die Erde und den Arbeiter."*

Was an dieser Verelendungstheorie ist überholt? Höchstens, dass Marx sich angesichts der Fortschritte der diesbezüglichen Praxis die Augen gerieben hätte: Die Karriere Afrikas als Hungerkontinent nach erfolgreich verlaufener weltwirtschaftlicher Integration soll als Beispiel hierfür genügen. Mit der Frage, warum die normale Nahrungsmittelaufnahme den Dermatologen die Praxen füllt, wäre Marx klargekommen: Die *„Methoden zur Beschleunigung des Kapitalumschlags in der Agrikultur"* hat er schließlich analysiert. Dass aber die Bewohner eines Kontinents seit Jahren die Sonne auf der Haut meiden sollen, weil die globale Untergrabung der *„Springquellen allen Reichtums"* inzwischen die Stratosphäre erreicht hat, hätte Marx doch ins Grübeln gebracht.
Die Vorgänge um die Arbeit im „Standort Deutschland": fünf oder sechs Millionen Mitglieder der *„relativen Überbevölkerung"*, von denen bald ansehnliche Teile mit einer fünfprozentigen Abschreibung pro Jahr im *„Invalidenhaus der Arbeiterarmee"* landen sollen; geschätzte 7000 herumstreunende Kinder, die Weihnachtsaktion der Lokalzeitung, die einem Frührentner mit der Überreichung eines Transistorradios so etwas wie einen Lebenstraum erfüllt; Lohnsenkungsrunden zur Entlastung des *„funktionierenden Kapitals"*; sechs Mark Stundenlohn für Bauarbeiter aus Polen; eine Abschaffung von Überstundenzuschlägen, die mit der Vermehrung der Wochenendarbeit verrechnet werden soll - all das wäre ihm schneller vertraut gewesen. Die Zustände in London und Manchester kannte er ja aus eigener Anschauung. Sie waren ihm allerdings kein Anlass zu Elendsreportagen, die an eine vermeintliche Sorgepflicht des Staates oder ans moralische Gemüt appellieren. Er nahm sie als Indizien einer Gesellschaftsordnung, die System haben. Und dem ist er auf den Grund gegangen.

Eine *„Überzeichnung"* namens Klassengesellschaft

Die Analysen von Marx hält Prof. V. mindestens für eindimensional. Immer nur an das das eine gedacht, an Mehrwert, Akkumulation, an das ‚alles bestimmende Interesse der kapitalistischen Klasse'.
Ob dieser Vorwurf sitzt? Es mag ja sein, dass die Marx'sche Kritik an einem Staatswesen, das die ganze Gesellschaft vom Wachstum des Kapitals abhängig macht, heutzutage auf fraglose Ablehnung stößt. Aber dann wegen ihres oppositionellen Charakters, doch nicht deshalb, weil sie den Sachverhalt falsch darstellen würde. Das Kapital *ist* das Lebensmittel der Nation. Jeder „Standort"-Minister sagt das dreimal am Tag, wenn er die berühmten „Lohnnebenkosten" beklagt, die „wachstumsgefährdende Altersstruktur der Bevölkerung" oder die „Konkurrenznachteile aus überzogenen Umweltschutzauflagen". Fast könnte man den Eindruck gewinnen, die deutsche Exekutive sei aus lauter „wirtschaftspolitischen Sachzwängen" schon nicht mehr dazu fähig, dem Nachwuchs genügend Kindergartenplätze zu besorgen - eine Sache, die die „völlig marode DDR" noch mit links erledigte. (Weil deren ehemalige Untertanen in Teilen noch ein gebrochenes Verhältnis zur Marktwirtschaft aufweisen, kam einem jungen Unions-Christen neulich der akkumulationsförderliche Gedanke, solchen Ossis, die eine wachstumsabträgliche Partei wählen, die Sozialleistungen zu kürzen.) Auch ein SPD-Landeschef denkt derart eindimensional an den Mehrwert, dass er keine Parteien mehr, sondern nur noch starke oder schlappe Wirtschaftsführer kennt. Bündnis 90/Die Grünen halten das Geschäft mit der Ökologie für den Markt der Zukunft und

werfen der Regierung Säumnis bei dessen Eroberung vor. Die führenden Gewerkschafter haben ihre „Lohnkampfmaschine“ verschrottet: Wenn die Unternehmer im Rahmen ihrer Gewinndispositionen neue deutsche Arbeitsplätze bereitstellen sollen, darf man sie nicht mit der Forderung ins Ausland verscheuchen, dass die sich für den Arbeiter auch lohnen müssten. So orientieren Gewerkschaften heute ihre Möglichkeiten am ‚alles bestimmenden Interesse der kapitalistischen Klasse‘. Und von der war gerade noch gar nicht die Rede. Ihre Forderung, die ersten Krankheitstage wieder mehr der „privat-initiativen Daseinsvorsorge“ anheimzustellen, soll genügen.

Eine *„Unterschätzung der sozialstaatlichen Interventionen“*

Bismarcks Sozialistengesetz durfte Marx noch erleben, ins Geburtsjahr der Sozialgesetzgebung fällt sein Todestag. Er hat sie daher in seinem Werk, wie V. richtig bemerkt, nicht berücksichtigt. Die Vermutung, Marx habe wegen seiner ökonomischen Brille die den Kapitalismus modifizierende *„Staatsintervention übersehen*“, lässt sich allerdings weder daraus noch sonst wie erhärten. Zur englischen Fabrikgesetzgebung von 1864 meldet „Das Kapital“ Folgendes:
„Was könnte die kapitalistische Produktionsweise besser charakterisieren als die Notwendigkeit, ihr durch Zwangsgesetz von Staats wegen (!) *die einfachsten Reinlichkeits- und Gesundheitsvorrichtungen aufzuherrschen?“*

Was charakterisiert diese Produktionsweise besser als der Umstand, dass der normale Arbeitslohn eine Vorsorge für die sicher eintretenden Wechselfälle des Arbeiterlebens – Krankheit, Beschäftigungslosigkeit, Alter – überhaupt nicht hergibt? Dass die Marktwirtschaft sich auch hier *„mit der blind zerstörenden Wirkung eines Naturgesetzes durchsetzt“* (Marx), also das Volk ruiniert, wenn nicht der Staat in einer Zwangsversicherung aus einbehaltenen Lohnteilen wenigstens die allgemeine Brauchbarkeit der Arbeiterschaft für das Wachstum des Kapitals organisiert? Wer eine Probe auf das *„allgemeine Gesetz der kapitalistischen Akkumulation“* will, der Sozialstaat ist sie. Es gibt ihn wegen der destruktiven Wirkungen dieser Produktionsweise, um deren Gelingen es ihm geht. Daher spielt sich zurzeit ein bemerkenswerter Vorgang ab: Die Akkumulation selbst, würde Marx sagen, stellt die sozialen Einrichtungen in Frage, die doch nur zu ihrem Fortschritt veranstaltet werden. Wie man hört, sind die Einkommenshöhen, Arbeitszeiten, Krankenstände, Lebensalter, die Menschen schon in ihrer schieren Anzahl eine schwere Belastung der Wirtschaft und des Sozialstaats geworden. Der Standort Deutschland verträgt sein Volk nicht mehr. Ein „Umbau“ des „sozialdemokratischen Fürsorgestaates“ (FDP-Vordenker Westerwelle) steht an. Und eine „Magnetwirkung“ Richtung Ostblock braucht dabei nicht mehr berücksichtigt zu werden.
Darüber kriegt das, was jahrzehntelang zwar nicht die Wahrheit, aber der herausposaunte Stolz der Nation war: die Überwindung des Kapitalismus durch die soziale Marktwirtschaft mit ihrem „Wohlstand für alle“ - V.s zitierter Einwand gegen Marx kommt ja noch daher - ein zeitgemäßes Update: Die öffentliche Moral wird fordernd: gegen „Anspruchsdenken“, „Sozialmissbrauch“, „Scheinasylanten“ und andere, die „nicht hierher gehören“, sowie die „ausländische Konkurrenz“. So geben selbst die Leidtragenden der Akkumulation Marx noch einmal Recht und erweisen sich als die *„Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse“.* Ihre praktischen Schwierigkeiten und die Senkung ihres Lebensstandards lassen sie sich so als unabänderlichen ‚Sachzwang‘ einleuchten, gegen den sich keiner was herausnehmen darf.
Deshalb, so heißt es, sei der ‚Kommunismus tot‘. Die Professoren können Marx nach Bedarf abhaken. Und der Kapitalismus funktioniert, wie es in seinem Buch steht.

Postskriptum zu einer *„geschichtsmetaphysischen Heilslehre“*

Professor V. schildert – ohne die Umständlichkeiten einer Beweisführung – Marx als einen Denker, dessen *„Sendungsbewusstsein“* aus der Erfindung unerbittlicher Zwecke und Gesetze der Geschichte entsprungen sei, die den Klassen eine unausweichliche, aber lediglich passive Rolle auf dem Weg zum *„paradiesischen Endzustand“* zugewiesen hätten. Keine Ahnung, was Prof V. da wo gelesen hat. In der „Deutschen Ideologie“ (1845), einem Marx‘schen Frühwerk, das im Seminar zur Vorlesung behandelt wurde, wäre in den ersten 20 Seiten, also da, wo man bei der Durchsicht gewöhnlich noch hinkommt, Folgendes zu lesen gewesen:
„Die Geschichte ist nichts als die Aufeinanderfolge der einzelnen Generationen, von denen jede einerseits unter ganz veränderten Umständen die überkommene Tätigkeit fortsetzt und andererseits mit einer ganz veränderten Tätigkeit die alten Umstände modifiziert, was sich nun spekulativ so verdrehen [!] lässt, dass die spätere Geschichte zum Zweck der früheren gemacht wird, z. B., dass der Entdeckung Amerikas der Zweck zugrunde gelegt wird, der französischen Revolution zum Durchbruch zu verhelfen, wodurch dann die Geschichte ihre aparten Zwecke erhält.“
Einige Seiten zuvor thematisiert Marx die Überwindung der philosophischen Spekulation durch Wissenschaft: *„An die Stelle der Philosophie kann höchstens eine Zusammenfassung der allgemeinsten Resultate treten, die sich aus der Betrachtung der historischen Entwicklung der Menschen abstrahieren lassen. Diese Abstraktionen haben für sich, getrennt von der wirklichen Geschichte, durchaus keinen Wert. Sie geben keineswegs, wie die Philosophie, ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können.”*

Warum er so unnütze Abstraktionen im Folgenden dann überhaupt entwickelt, bleibt das Problem des jungen Marx. Ebenso die fast einfältige Überzeugung, die Philosophie habe *„mit der Darstellung der Wirklichkeit ihr Existenzmedium verloren“*: mit der Befreiung der Philosophie vom Anspruch der Wissenschaftlichkeit kam die Seite des sinnstiftenden Interpretierens ja erst so richtig in Schwung. Bloß: Reden so Geschichtsmetaphysiker? Ist es nicht eher in Kreisen der deutschen Gesellschaftswissenschaften üblich, die Bismarck‘sche Reichsgründung in allerlei historischen Voraussetzungen - je nach „Ansatz“ mit unterschiedlicher „Tiefe“ - aufzuspüren und darin als notwendig zu erweisen? Oder Gorbatschow historische Größe zu attestieren, weil er die „geschichtliche Unhaltbarkeit des Kommunismus“ erkannt habe? Von dem, der den Anschluss der DDR nicht als Tat einer überlegenen Macht, sondern als „Gebot der Gechichte“ [kein Tippfehler, sondern Kohl] betrachtet, gar nicht zu reden. Außerdem sei die Frage erlaubt, warum ein Determinist, der den Kommunismus unausweichlich heraufziehen sieht, sich jahrelang ins *British Museum* setzen soll, um auf 2000 Seiten die Gründe für eine Gesellschaftsänderung zusammenzutragen, die er für notwendig hielt.
Was deshalb Prof. V.s Hinweis betrifft, Marx würde infolge seines mechanistischen Geschichtsbildes den Kapitalismus *„als Dampfmaschine auffassen*“, so muss er etwas nicht richtig verstanden haben.

***

So weit der erste Text von damals, dessen Beispiele und Belege natürlich die Spuren der Zeit tragen. Ansonsten zeigt der Blick ins erwähnte Lehrbuch des Professors von 2009, dass meine Vorlesungskritik nicht viel Änderungs- oder Anpassungsbedarf aufweist.

Unter den Kapitelüberschriften *„Widerlegung der Marxschen Theorie durch die Praxis“* und *„Grundsätzliche Defizite der Marxschen Theorie“* tauchen Herrn V.s besprochene Einwände gegen Karl Marx alle wieder auf, die Sache mit dem *„paradiesischen Endzustand“* eingeschlossen: *„Die Grundfigur der Marxschen Geschichtsphilosophie ist […] der jüdisch-christlichen Heilslehre verwandt“*, was – nota bene – nicht gegen die Christenheit sprechen soll, sondern gegen den Marxismus. Sogar bei der *„Dampfmaschine“* hält es der Dozent weiterhin mit Prof. Bömmel aus der „Feuerzangenbowle“ (*„Da stelle mehr uns janz dumm“*): Bei Marx werde der Kapitalismus *„im Zeitalter der Dampfmaschine wie eine (Dampf-) Maschine vorgestellt“*.

Gewisse Unterschiede zur Vorlesung finden sich im Tonfall und in der Bewertung von Marx als ‚Soziologen‘: *„Als Welterklärung wie als Herrschaftssystem ist der Marxismus gescheitert. Gleichwohl hat die Soziologie von Marx entscheidende Impulse erfahren. Zahlreiche Richtungen der Soziologie sind von Marx beeinflusst worden.“*
Das steht zunächst in einem Kontrast zur zwei Seiten vorher getroffenen Feststellung: *„Die Fixierung* [von Marx] *auf den homo laborans oder homo oeconomicus liefert eine […] armselige Soziologie und Psychologie.“* Ausgerechnet der fadenscheinigste Vertreter des Fachs soll in diesem am meisten bewirkt haben?
Das Rätsel löst sich allerdings nach zwei Seiten hin auf. Die eine betrifft die Konjunkturen, die der ehemalige Systemgegensatz und seine Aufhebung sowie die Bewegungen des Weltmarkts dem Marxismus, genauer gesagt seiner berechnenden Interpretation, verschafft haben bzw. weiterhin verschaffen: *„Nach 1989 […] wurde Marx auch als akademischer Säulenheiliger verabschiedet“*, woran Professor V. noch in den 1990er Jahren nach Kräften mitwirken durfte und woher auch der Vorwurf der *„Fixierung“* aufs ‚rein Ökonomische‘ rührt. Die andere Seite: *„Andererseits scheinen der Turbokapitalismus mit seinen platzenden Blasen und wiederkehrenden Krisen […] das Interesse an Marx als Analytiker und Kritiker des Kapitalismus neu zu beleben.“* Die praktische Bedeutungslosigkeit seiner Kritik in der heutigen Welt gegeben, lässt sich der arme Marx je nach politischer Absicht auch als Mahner, Philanthrop, Visionär oder ‚Arzt am Krankenbett des Kapitalismus‘ ins Feld führen. Anlässe dafür liefert die Marktwirtschaft ja am laufenden Meter.

Diese Art der Vereinnahmung hat ein akademisches Pendant, zu dem der durchgesetzte Pluralismus die Voraussetzung hergibt. Heruntergebracht auf eine *„Gesellschaftserzählung“* (Prof. V.) lässt sich Marx mit gebotener Vorsicht in den Kreis anderer *„Narrationen“* eingemeinden, die einen anderen ‚Aspekt‘ oder denselben anders beleuchten, zum Beispiel den des *Werts* an sich: *„Hat sich Marx mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen der Schaffung des (Mehr-) Werts befasst, interessiert sich Weber für die Strukturen und wertmäßigen Grundlagen der Moderne“* [Hervorh. GS] – denen, um einen weiteren Übergang nach der Art von Herrn V. anzuschließen, Dr. Oetker seine Theorien über den Nährwert folgen lässt. Wenn der Gesichtspunkt des Professors es will, widmen sich die disparatesten Theoreme ‚letztlich‘ dem gleichen Thema.

Zwei abschließende Bemerkungen:

- Was die Unterrichtung der Schuljugend betrifft, so dürften die meisten Geschichts-, Sozialkunde- oder Ethik-Lehrkräfte der Aussage wohl zustimmen, dass die in 90 Minuten Vorlesung bzw. auf 18 Seiten im Lehrbuch von Prof. V. zusammengetragene *„Werkinterpretation“* zum Thema Karl Marx bereits eine völlig ausreichende Fundgrube zur Erfüllung der diesbezüglichen Lehrplan-Vorgaben darstellt.

- Was die akademische Lehre angeht: Wenn solcherart die Prüfung des Wahrheitsgehalts von wissenschaftlichen Aussagen zugunsten von Deutungsmustern für sie überwunden ist – davon handelt genauer der zweite Teil der Vorlesungskritik, dann zum Thema Max Weber –, können *„persönliche Geschmacks- und sonstige Empfindungen“* (siehe Eingangszitat) Platz greifen und ihr Werk verrichten.

***

Und was bleibt von Max Weber?

Professor V. hält, und das dürfte in der Weber‘schen Diktion – sogar ohne ‚typenbildende Abstraktion‘ – „idealtypisch“ sein, also auch an anderen Fachbereichen und Universitäten vorkommen, eine Vorlesung eigener Art. Zwanzig Minuten lang liefert er einen biographischen Abriss der zu besprechenden Person, der einem geeigneten Lexikon in etwa der gleichen Zeit zu entnehmen wäre. Den Rest der kostbaren Vorlesungsstunden widmet er einer von ihm so genannten *„Interpretation“* des jeweiligen Werks, deren Belegstellen und Muster im Falle Weber – nach Auskunft eines Kommilitonen – z.B. bei Mikl-Horke: Soziologie, München 1989, zusammengelesen werden könnten. Diese reichert er dann mit eigenen Einfällen an. Zum Schluss rezitiert er feierlich ein Weber-Zitat, als wäre es ein Gedicht. Und die Studierenden des Zeitalters der Scanner, Kopierer und Faxe schreiben und denken mit, so gut sie können und was das Zeug hält.

Früher, lange vor den Faxen, war das mal fast so ähnlich. Da dienten *Vorlesungen* – und von daher rührt ihr Name – unter anderem der Vervielfältigung schriftlich noch nicht fixierten Wissens, worauf Zeit und Handschrift verwendet werden mussten. Die verbleibende Zeit galt allerdings nicht selten der Anstrengung, sich – sogar auf Nachfragen oder Aufforderung des Professors hin – die vorgetragene Theorie in gewisser Weise *begreiflich* zu machen oder sie daraufhin zu überprüfen. Das kann man für heute so nicht mehr sagen. „Fehler“ sucht und findet man vielleicht noch in Ansichten, die ihre Opposition zur bürgerlichen Welt nicht verheimlichen. Ansonsten sind „wahr“ und „falsch“ erstens längst überwundene Begriffe; ihr Gebrauch gilt als anmaßende Ideologie (auch wenn die Anhänger des Satzes von der unerkennbaren Wahrheit diesen *selbst* keinesfalls in Zweifel ziehen). Zweitens werden die kompilierten Theorien wie die von Max Weber von heutigen Studenten schon irgendwie verstanden, auch ohne dass sie groß begriffen sein müssten: *Dass es ohne Sinnstiftung und Werthaltungen nicht geht*, haben sie schließlich schon im Gymnasium gelernt.
Und auch wenn Webers Werk, aus dem der Dozent eine Stunde lang „Facetten destilliert“, vielleicht wirklich etwas ‚schwierig‘ ist – darauf kommt es drittens gar nicht an: *Wie interpretiert Prof. V. Max Weber? – das* ist die spannende Frage, die der ganzen Aufmerksamkeit bedarf. *Der* ist nämlich der Prüfer, dem der Student seine Eignung, Lehrer oder anderes werden zu können, unter Beweis stellen muss. Und da ist es zehnmal mehr von Vorteil, sich V.s Verplausibilisierung des Weber‘schen Begriffs vom „sozialen Handeln“ zu notieren und zu merken – *„Wenn ich schwitze, tue ich es noch nicht, wenn ich deshalb trinke, auch noch nicht, wenn ich aber ein Deo verwende, handle ich sozial; Studenten tragen mein Beispiel bereits in Prüfungen vor.“* –, als den Begriff selbst zu durchblicken. So gesehen, macht das eifrige Mitschreiben wieder einen Sinn, auch wenn einem Weber dabei ziemlich egal sein kann. Zu ihm trotzdem ein paar Sätze.

„Eine verstehende Soziologie, die Sinn konstituiert"

Wie Auguste Comte, der *‚die Gesellschaft'* in der Art einer unhintergehbaren Naturvoraussetzung betrachtete, weswegen er keine Kritik, sondern die *Physik* des Sozialen schreiben wollte, ist es auch Weber darum zu tun, es in diesem Sinne *„deutend [zu] verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich [zu] erklären"* (§1 seines Hauptwerks). Die disparaten, durchaus oft ungemütlichen oder gegensätzlichen Handlungsweisen im vorgefundenen Gemeinwesen gelten ihm daher als Resultate des „sozialen Handelns" *schlechthin* bzw. als dessen *Unterformen oder Typen*. Nun ist dieses „soziale Handeln", das auf jedes Treiben gesellschaftlicher Wesen irgendwie zutrifft, einerseits eine dürre Abstraktion, weshalb Prof. V. hier seine Verständnishilfe anbietet. Andererseits ist die Abstraktheit des Begriffs insofern unumgänglich, als für Weber *das* ‚soziale Verhalten' von Holzhackern, Soldaten oder Radfahrern (seine Beispiele), Angestellten, Unternehmern oder Berufspolitikern – wenigstens idealiter – seinen Sinn in Gestalt einer „Zweckrationalität" bereits in sich trägt, also nicht auf eine ‚objektive', äußere Zwecksetzung zurückgeführt werden kann bzw. darf. Letzteres wäre ihm zufolge ‚Metaphysik'.

Daher ist Webers anschließende Konstruktion zweckrationaler „Idealtypen" nicht mehr als das komplizierte und ausgesprochene Bemühen, etwas Ordnung – nicht in die Welt, sondern – in ihre *Deutung* zu bringen. Auch stellt die von ihm favorisierte „Werturteilsfreiheit" zur Abwehr von ideologischem Denken eine Ideologie eigener Art dar: *„Eine empiristische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur was er kann […]."* Der Sinnspruch aus Webers „Objektivitäts-"Aufsatz fordert bei Licht betrachtet nämlich den Primat der gesellschaftlichen Realität vor allen Theorien über sie. Sie dürfen die gegebene Wirklichkeit interpretieren, sich aber nicht *gegen* sie geltend machen.

Gegen Ende des Aufsatzes führt Weber diese Quintessenz des Pluralismus selbst vor: Er *„konstatiert, dass natürlich alle spezifisch-marxistischen ‚Gesetze' und Entwicklungskonstruktionen […] idealtypischen Charakter haben. Die eminente, ja einzigartige heuristische Bedeutung dieser Idealtypen, wenn man sie zur Vergleichung der Wirklichkeit mit ihnen benutzt, und ebenso ihre Gefährlichkeit, sobald sie als empirisch geltend […] vorgestellt werden, kennt jeder, der je mit marxistischen Begriffen gearbeitet hat."* Als Max Weber wäre Karl Marx also glatt unübertrefflich, aber ohne diesen Zuschnitt kann er gemeingefährlich werden. So wird dann auch ersichtlich, warum das Weber'sche Werk als Gegenentwurf zum relativen – oder auch nur ‚gefühlten' – Erfolg des Marxismus seiner Zeit durchaus einmal Schule gemacht hat.

„(V)erdichtete Facetten der Realität"

„Verstehender Soziologe, der Sinn konstituieren will" (Prof. V.) war Weber also wirklich. Ein *Dichter* war er deshalb aber nicht. Der alte Gelehrte hat am Anspruch des *Erklärens* schon noch festgehalten, sonst wäre er schließlich Geschichtenschreiber geworden und nicht Sozialwissenschaftler. Sein Epigone V. nimmt ihn allerdings als einen „Gesellschaftserzähler", dessen Oeuvre nicht der kritischen Befassung, sondern der einfühlsamen Interpretation bedarf: *„Der Wissenschaftler verdichtet und erdichtet (!) in tiefer Kontemplation Facetten der Realität."* Auch gegen die Redeweise, Weber habe seinen *„Typ Marktwirtschaft stark aus der Realität destilliert"*, hätte der sich wohl verwahrt. Aber so denkt eben der Dozent und verwechselt Weber mit seinesgleichen: Wo der eine sein Einverständnis mit der bürgerlichen Gesellschaft noch

begründen wollte, ist es dem anderen so *frag- und grundlos* geläufig, dass er eine Abhandlung über sie von einer Eloge nicht mehr unterscheiden kann und das in seiner Vorlesung stilgerecht *in Szene setzt*. Da können Zwischenfragen nur stören.

Was also Prof. V. bei Marx noch für nötig hielt – nämlich die *„Verelendungstheorie als von der Realität widerlegt“* hinzustellen –, kommt für ihn im Falle Weber logischerweise nicht mehr in Betracht: In dessen „Idealtypen“ sieht er ja nur die gute Absicht, die Wirklichkeit sinnstiftend zu erfassen: *„Damit können wir versuchen, die Realität zu beschreiben, die natürlich* (!) *davon abweicht.“* Was der ehrenwerten Theorie aber nichts mehr anhaben kann. Die Frage, warum der Dozent dann umgekehrt der Begriffswelt der „Kritik der politischen Ökonomie“ (Marx' Hauptwerk) nicht auch ‚Facettenreichtum' attestiert und ihr denselben Freibrief ausstellt, kann sich der mitdenkende Leser nun selbst beantworten.

Was von Max Weber bleibt: Prüfungsstoff

Viele Studierende scheinen nicht darüber erfreut zu sein, dass neben dem *‚Stoff'* auch noch die nicht immer leicht verständlichen *Privateinfälle* ihrer Professoren als geistige Hürden auf dem Weg in den Beruf bewältigt werden müssen. Es soll auch Studis geben, die sich fragen, wofür Prof. V.s ‚idealtypische', entertainerhafte Wissenschaftspräsentation überhaupt gut sein soll – sei's für die Schule oder fürs Leben. Wird damit vielleicht – ähnlich wie man es vom Lateinischen oder von der Infinitesimalrechnung behauptet – das Denken geschult? Wie gesehen, wohl eher nicht. Wird dann möglicherweise ein profunder Einblick in Bereiche des abendländischen Geisteslebens vermittelt? Eher auch nicht: Denn erstens nehmen die meisten Studierenden heute ein viel zu berechnendes Verhältnis zum vorgetragenen Stoff ein, als dass dessen Wirkung über die Bekräftigung sinnreicher Sentenzen hinauskäme, die, wie gesagt, schon von der Oberschule her bekannt sind. Zweitens konnte der Autor – mindestens in einem Fall – feststellen, dass auch der vortragende Dozent seinem Gegenstand nur approximativ gewachsen war und trotzdem seinen Beruf ausfüllt.

Was bleibt, ist in gewisser Hinsicht gerecht: Die vielgepriesene bürgerliche Gesellschaft muss eben auch ihren zu zahlreich vorhandenen *akademischen* Nachwuchs selektieren. Ihre Wissenschaft ist selbstbezüglich und selbstzufrieden geworden, sie hat ja keine Einwände mehr abzuwehren. Dichten und Denken liegen eng beieinander. Dann liegt es auch nahe, die potentiellen Nachrücker am Material daraus hervorgehender Kunstprodukte zu unterscheiden. Darüber ist Max Weber das Schicksal widerfahren, dass seine Wissenschaft als Vorratslager für gebildete Sinnstiftung, professorale Berufsausübung und akademische Selektionsverfahren weiterlebt. Vergleichbare Vorgänge in Ostberliner und manchen Frankfurter Schulen bleiben Marx inzwischen wieder erspart.

***

So weit nun auch der zweite Teil meiner damaligen Vorlesungskritik, deren kurzer Abschnitt über die Weber'sche Lehre neu bearbeitet wurde. Wie schon im Fall Marx ergibt sich auch hier aus dem Blick ins Lehrbuch von Prof. V. eine weitgehende Bestätigung der vorgetragenen Einwände. Vielleicht sollte man den Schlusssatz zu den ‚Schulen' dahingehend präzisieren, dass natürlich auch Karl Marx weiterhin zum Prüfungsgegenstand gemacht werden kann, nur eben nicht mehr in ‚staatstragender' Hinsicht. In der Regel wird sich in solchen Prüfungen allerdings weiterhin der oben aufgeschriebene Unterschied geltend machen, dass die *„Widerlegung der Marxschen Theorie*

durch die Praxis" durchaus erwünscht ist. Zur Frage: *„Wenn […] die Empirie die Rationalität des Weberschen Bürokratiemodells in Frage stellt, heißt das dann, dass es widerlegt ist?"* wäre laut Lehrbuch dagegen diese Antwort passend: *„Mitnichten! Denn es handelt sich ja um einen Idealtypus"*.
Auch meine Behauptung, dass Webers Werk als Vorratslager für Sinnstiftung und akademische Erwerbsarbeit fortlebt, wird in gewisser Weise verifiziert: *„Auf jeden Fall hat der Gelehrte Weber Generationen von Weber-Forschern ‚Nahrung' verschafft […]. Allein die Edition, Exegese und Interpretation des Werkes hat eine veritable ‚Weber-Industrie' entstehen lassen."*
Ebenfalls Bestätigung findet mein Vorwurf der absichtsvollen Verwechslung von soziologischen Theorien mit Dichtkunst: Prof. V. bemüht sich, *„die ‚Poetik', die Konstruktionsprinzipien […] der Klassiker zu begreifen"*, denn *„der Wissenschaftler [Weber] (v)erdichtet in einem gewissermaßen asketisch-kontemplativen Verfahren der Purifikation Züge der Realität."* Vermutlich (ein Weber-Kenner möge mir widersprechen) handelt es sich bei dieser wiederkehrenden Redeweise von der ‚asketisch-kontemplativen Purifikation' um ein Beispiel für die erwähnten *Privateinfälle*, deren Nachvollzug ein Hochschullehrer bei seinen Schülern gegen *Credit Points* einfordern darf.

Zu diesem Begriff eine kurze Erläuterung: Privateinfall meint, dass beim Theoretisieren die Logik der Sache nicht versehentlich, sondern mit Wissen und Absicht verlassen wird – ein Vorgang, der in den Naturwissenschaften, weil dort nicht zielführend, so gut wie ausgeschlossen ist. Die „Idealtypen" von Weber zeigen aber bereits einen Fall, wo die Sozialwissenschaft von ihrem Gegenstand abhebt, insofern sie ihn *„deutend verstehen"* will. Sie hält das allerdings noch für die sachgerechte Weise, ihn *„ursächlich [zu] erklären"*. Moderne Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler haben auch diesen Rückbezug gekappt, wovon z.B. die Betrachtung einer Theorie als „Narration" Zeugnis ablegt. Von hier aus nimmt der weitere Fortgang solcher Wissenschaft mit ziemlicher Notwendigkeit *erratische* Züge an: Die in Umlauf befindlichen Deutungsansätze – Prof. V. spricht in der Einleitung des Lehrbuchs von *„kühnsten Theoriegebäuden, die sich Soziologen zurechtzimmern"* und von *„frei flottierenden Gedanken"* – können dann unter überwiegend assoziativen Gesichtspunkten erweitert, kombiniert, re- und dekonstruiert werden, was ganz in die Freiheit des Wissenschaftlers fällt und seine *„Geschmacks- und sonstigen Empfindungen"* (Eingangszitat) einschließt. So entstehen *‚veritable Weber-* und hundert andere *Industrien'* solcher Art, die auf erweiterter Stufenleiter erneut die Frage aufwerfen können, wofür sie eigentlich gut sind. Diese Frage möchte gerne so stehen lassen und ihr lieber abschließend noch ein Kunstprodukt der einschlägigen „Industrie" zur Seite stellen.

Prof. V. – wahrscheinlich ein Musikliebhaber – ist nämlich auf den Einfall gekommen, die *„Poetik"* der soziologischen Klassiker mit Tondichtungen der klassischen Musik in Zusammenhang zu bringen, also Karl Marx und Max Weber mit Richard Wagner zu assoziieren.
Was sollte daher laut Lehrbuch ein Prüfling auf die Frage antworten, ob er Verbindungslinien zwischen Marx und Wagner sehe? Ungefähr dies: *„Ein Monat vor Marx […] war mit Richard Wagner ein anderer ‚großer Deutscher' gestorben. […] Wie Marx musste auch Wagner [nach 1848] Exil im Ausland suchen. […] Beide ähneln sich in ihrer Egomanie […] und der Unfähigkeit, mit Geld umzugehen (was in beiden Fällen dazu führen sollte, dass das Geld in Form von ‚Kapital' bzw. ‚Rheingold' zum Konzentrationspunkt […] wurde)."*
Diesen sechs Berührungspunkten wäre, in Fortsetzung ihres Strickmusters, noch hinzuzufügen, dass der Zwerg Alberich in der Oper das Pendant zum sog. Schatzbildner im 3. Kapitel, „Kapital" Bd. 1, dargestellt (eine Hypothese, die sich wiederum auf Elfriede Jelineks Bühnenwerk „rein GOLD" von

2012 beziehen ließe) und der „Fliegende Holländer“ als vektorielles Gegenbild zur Marx’schen „Dampfmaschine“ gedeutet werden kann.

In der vergleichenden Weber-Forschung ist Prof. V. ebenfalls fündig geworden, insbesondere in der Interpretation des *„Gedicht[s] am Ende von Webers ‚Objektivitäts-‘Aufsatz“*. Dort steht [was Prof. V. in seiner damaligen Vorlesung vermutlich rezitierte]:
Wenn *„das Licht der großen Kulturprobleme“* weitergezogen ist, *„rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehens zu blicken.* [Was Weber hier ausnahmsweise einmal lyrisch vorträgt, gilt auch nur dem Primat des „Geschehens“, dem die „Gedanken“ zu folgen haben. GS] *Sie zieht jenen Gestirnen nach, welche allein ihrer Arbeit Sinn und Richtung zu weisen vermögen: ‚… der neue Trieb erwacht, Ich eile fort, ihr ew’ges Licht zu trinken,*
Vor mir den Tag und hinter mir die Nacht, Den Himmel über mir und unter mir die Wellen.‘“
Das *„Gedicht“* selbst trägt im Original ein Dr. Heinrich Faust bei einem Osterspaziergang seinem Assistenten vor, der (zufällig?) auch Wagner heißt und der ihm dies erwidert:
„Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden, Doch solchen Trieb hab ich noch nie empfunden.“
Ob solcher Naivität kann ein Gelehrter unserer Tage nur müde lächeln, um sich dann zu diesen ‚kühnen Gedanken‘ aufzuschwingen: Im *„zitierte[n] Gedicht am Ende von Webers ‚Objektivitäts-‘Aufsatz […] klingt nicht nur die psychoanalytisch bedeutsame Trieb-Semantik an. In Abgrenzung von den dunklen Mächten der Nacht und den tiefen Wellen werden die Licht-Symbolik der Aufklärung und der Kantsche Sternenhimmel des Sittengesetzes beschworen […]. Die Nachtverlorenheit, das ‚Versinken, Ertrinken‘, die ‚höchste Lust‘, wie sie in Richard Wagners Tristan und Isolde gefeiert werden […] waren Weber […] nicht unbekannt …“*

Und weil Richard Wagner einerseits einen Monat vor Karl Marx verstarb, aber zugleich den Vornamen mit Richard Strauss teilt, der seinerseits im gleichen Jahr geboren wurde wie Max Weber, *„(v)erdichtete“* Prof. V. diesen Fortgang erst kürzlich in einer Vorlesungsreihe und zog ein weiteres Register seines produktiven Einfalls:
„Max Weber, Richard Strauss. Eine musik(alisch)-soziologische Begegnung zum 150. Geburtstag. In ihrer Generation sind der Sozialwissenschaftler Max Weber und der Komponist Richard Strauss (beide 1864 geboren) die prominentesten Repräsentanten ihres ‚Faches‘ […]. Die Vorlesung […] deckt gesellschaftspolitische und ästhetische Berührungspunkte dieser entfernten und doch nicht unverwandten Klassiker auf und geht der Frage nach, was sie uns heute noch zu sagen haben.“
Wenn das so weitergeht und falls Prof. V. noch als Prüfer tätig ist, müssen seine Kandidaten zur Beantwortung dieser Frage vielleicht demnächst ihre Blockflöte mitbringen.

zurück zum Inhalt

XX.

Die Prof.-Herfried-Münkler-Watch:

Ein anti-chauvinistisches Vorhaben wird zum Mitschriften-Service (2015)

> Nach einer harten Auseinandersetzung wird das Medieninteresse nun schwinden. Zwar verschwindet davon die Münkler-Watch nicht, aber der Konflikt wird aufgrund der nicht besonders spannenden Vorlesung befriedet. (Prof. Dr. Herfried Münkler zur Halbzeit seiner Vorlesungsreihe)

Was als *Postskriptum* zu meiner Kritik an der Vorlesungsreihe „Klassiker der Soziologie" im Wintersemester 1995/96 anhand der Fälle Marx und Weber (Aufsatz Nr. XIX) gedacht war, hat sich angesichts des Verlaufs der sog. Münkler-Watch im Sommersemester 2015 an der Berliner Humboldt-Universität in eine Vorbemerkung zu einem weiteren Aufsatz verwandelt, der sich deren Besprechung widmet.

Das P.S. sollte ungefähr so lauten: Ich kann mich noch erinnern, dass meine wenigen kurzen Zwischenbemerkungen während der Vorlesung – etwa derart, dass man Prof. V.s Aussage über Marx als *„Heilslehrer"* nicht unbedingt mitschreiben müsse, da sie falsch sei – bei den Studierenden recht fassungslose Gesichter hervorrief: Das war doch alles potentieller Prüfungsstoff. Wie konnte jemand nur so weltfremd und anmaßend zugleich sein, ihn auf seine ‚Richtigkeit' hin zu befragen?

Pragmatisch gesehen hatten die Studis wohl Recht und ließen das den ‚Störenfried' ihrer ordnungsgemäßen akademischen Ausbildung auch spüren. Bloß war in der Sache damit nicht viel gewonnen. Denn merken, im Sinne von eintrichtern, mussten sie sich den eifrig mitgeschriebenen ‚Stoff' ja ebenfalls, wenn sie ihn in der Klausur erfolgreich reproduzieren wollten. Selbst Eselsbrücken und Spickzettel tun hier nicht immer zuverlässig ihren Dienst. Umgekehrt habe ich die Erfahrung gemacht, namentlich in den Prüfungen in Philosophie, Geschichte und Politologie, dass die Ordnung, die das Nachdenken am Kriterium der Wahrheit in den meist konfusen ‚Stoff' hineinbringt, durchaus ihre Früchte trug. Und auch mein Vorbereitungsaufwand hielt sich so in Grenzen.

Daher nahm ich mit einer gewissen Freude zu Kenntnis, dass sich ein paar junge Studierende an der HU offenbar vorgenommen hatten, die Vorlesungen eines namhaften Sozialwissenschaftlers ein ganzes Semester lang ihrer Kritik zu unterziehen, und dabei sogar auf eine öffentliche Resonanz stießen, die im deutschen Uni-Getriebe nicht üblich ist. Der Verlauf, den ihre Befassung mit zehn Vorträgen von Prof. Dr. Herfried Münkler zu *„Politische[r] Theorie und Ideengeschichte"* allerdings nahm, dämpfte diese Freude deutlich und gab den Anlass zu den folgenden Zeilen.

Soweit nicht anders vermerkt, finden sich alle Informationen und Belege unter http://hu.blogsport.de/muenkler-watch (*zuletzt 9.7.16*) bzw. sind darüber zugänglich. (Rechtschreibung und Satzbau wurden stillschweigend begradigt.)

„Gegen Rassismus, Sexismus und Militarismus“

Die Auseinandersetzungen der *Watch* mit ihrem Professor zerfallen inhaltlich – und mit Ausnahmen auch chronologisch – in vier Abteilungen.

Die erste Abteilung, über deren Gegenstand eigentlich am wenigsten mitzuteilen ist, entfachte in den versammelten Leitmedien wie bei den Blog-Kommentaren den meisten Wind und betraf die Frage, ob die anonymen Kritiker der Vorlesung *„erbärmliche Feiglinge“* (Münkler) sind. Ihre Gründe, lieber im Hintergrund zu bleiben, dürften dabei aber weniger bei ihnen als in der ‚Gesprächskultur‘ der freien Universitäten zu suchen sein: Im ‚akademischen Diskurs‘ waren die Vergleiche von ungebetenen Bloggern mit den Dunkelmännern der *NSA* bzw. denen von 1933 (Münkler) sowie der *Stasi* nämlich schnell bei der Hand. Und der Professor, der sich einsam einer *„asymmetrischen Kriegsführung“* (ders.) stellt, indem er rebellischen Zweitsemestern heldenhaft eine „umfangreichere Klausur“ androht, *„gehört zu den renommiertesten Politikwissenschaftlern Deutschlands“* (Uni-Sprecher Keller, Spiegel 9.5.15). Das alles gebietet also eine gewisse Vorsicht.

Abteilung zwei war und ist die für die Blogger ergiebigste und vollzieht sich unter ihrem Motto *„Gegen Rassismus, Sexismus und Militarismus“* – Attribute, die sie dem *„Extremismus der Mitte“* zuschreiben. Darunter fallen recht verschiedene Unarten des *„deutschen Bildungsbürgertums“* wie das Verweigern bzw. Verspotten des sprachlichen *Genderns*, *„Wessi-“* bzw. *„Wohlstands-Chauvinismus“* oder *„Eurozentrismus“* bzw. *„Exotisierung“*. Dazu gehören auch die von der Münkler-Watch so bezeichneten Versuche der *„Eliten“*, der historischen Verantwortung Deutschlands zu entkommen – also z.B. die Schuld am Ersten Weltkrieg neu zu verteilen oder die Singularität des Holocaust zu relativieren – um deutsche Großmachtpolitik wieder ungehindert vertreten zu können. Außerdem stieß die Literaturauswahl der Vorlesung auf Kritik, da sie zu viel Machiavelli und Carl Schmitt und zu wenig Texte aus postkolonialen Landstrichen versammle.
Weil die *Watcher* offenbar nicht recht zu unterscheiden wissen, welchen Charakter und Stellenwert diese Verstöße gegen ihren implizierten Kodex der Korrektheiten besitzen, gehen sie reichlich undifferenziert auf alle diesbezüglichen Äußerungen los – und lassen sich deshalb durch einschlägige Berechnungen Prof. Münklers ziemlich zuverlässig auf- und wieder abregen. Denn der hat längst gemerkt, dass ein ‚Machiavellist‘ wie er, um politisch-ideologisch zu obsiegen, nicht nur den mutigen Löwen, sondern auch den schlauen Fuchs zu geben imstande sein muss.
Also macht er im Anschluss an die provozierenden Sarkasmen, die bei Professoren seines Formats zum Repertoire gehören, seine eigene – eingangs zitierte – Vorhersage wahr. Er deutet zum Beispiel bei Kant Wohlstands-Spießertum, bei Marx Eurozentrik oder bei Jean Bodin Frauenfeindlichkeit an, setzt sich von der sog. Totalitarismus-Theorie („rot gleich braun“) ab, zieht damit ein wenig den Hut vor dem Kodex seiner Kritiker – und widmet sich ansonsten zahleichen Geschichten aus der Ideengeschichte, die zunehmend sowohl die Kommentare im Blog gegen Null als auch den Presse-Hype zum Erlahmen bringen.

„Herrschaftswissen“

Die Abteilung Nummer drei ist den kritischen Bachelor-Studenten selbst nicht ganz geheuer, insofern sie Münkler schon in der dritten Vorlesung als *„Theoretiker der Subversion“* erleben, der *„die Nation als gedachtes Kollektiv, als Imagination definiert“*, in der *„Herrschaft auf Gewalt*

beruht“, was *„angesichts der im demokratischen Regime verbreiteten Legitimations-Mythen gar nicht oft genug betont werden“* kann.
Solche Mitteilungen verbucht die *Watch* als *„Herrschaftswissen“*, dessen Übermittlung sie sich nur so erklären kann: *„Die meisten von uns werden später als ‚Sozialtechniker_innen‘ daran arbeiten, die softe Seite der Gouvernementalität auszubauen. […] Um diesen Job zu erledigen zu können, muss an der Universität den angehenden Angehörigen des demokratischen Funktionsapparats relativ reiner Wein über die Welt eingeschenkt werden.“* Und dafür sind sie Herrn Münkler an solchen Stellen regelrecht verbunden.

Die vierte Abteilung dominiert den letzten Abschnitt der von Münkler ‚deeskalierten‘ Vorlesungsreihe und besteht schlicht darin, dass die *Watch* sich bemüht, den vorgetragenen Inhalt getreulich mitzuschreiben, zu dem ihr die Kritik offensichtlich weitgehend abhandengekommen ist. Dieser studentische Service hilft dann hoffentlich der Klausurvorbereitung und versöhnt sicher auch ein wenig mit den anfangs leicht ungehaltenen Kommilitonen.

„Eine dubiose Doppelrolle“

Viele Missverständnisse zwischen Münkler und der *Watch* nehmen ihren Ausgangspunkt in einer im Blog zitierten Einschätzung der Fachschaft SoWi (24.7.14): *„Münkler nimmt ganz bewusst eine dubiose Doppelrolle als politischer Wissenschaftler und als nationaler Militärstratege ein. Vom deskriptiven Benennen, wie Außenpolitik funktioniere, geht er nahtlos zu seinem normativen Programm über […]: was dem nationalen Interesse dient, ist zu exekutieren.“*
Dass er ein „Stratege“ sei, hört Münkler sicher nicht ungern. Auch vergleicht er vermutlich sein eigenes Wirken mit der Rolle eines Diderot am Hofe der Zarin. Insgesamt verbreitet er über seinen wissenschaftlichen Wohn- und Standort aber keine Unklarheit, wenn er in der ersten Vorlesung laut Blog ausführt: *„Den Gegenstand der Politischen Theorie beschrieb [er] anhand der Metaphern des Archivs, des Labors und der dazwischen liegenden Verbindungsgänge. Das Archiv sei dabei die Summe des Nachdenkens über politische Ordnung. […] Im Labor hingegen werde experimentell das bereits vorhandene Wissen auf neue Situationen, Fragestellungen und Probleme angewandt und manchmal auch Neues entdeckt. Vernachlässigen dürfe man auf keinen Fall die Gänge, durch die man ins Archiv, ins Labor oder zurück gelange. Diese Wege repräsentieren die Denkschulen, in denen Politikwissenschaftler_innen sich bewegen.“*
Von wegen also Vor- oder Hinterzimmer im Kanzleramt: Die Verbindungsgänge zwischen zwei Metaphern sind der wahre Aufenthalt des Polit-Laboranten Münkler – der in diesen Sprachbildern einiges kundtut. Im *„Archiv“* liegt nämlich sachlich gesehen keine „Summe“, sondern eine stattliche Reihe von *Differenzen* vor: John Locke zum Beispiel schreibt auf den Buchdeckel seiner *„Two Treatises of Government“*, dass er darin *„the false principles and foundation“ „detected and overthrown“* sehen will, die sich ein Sir Robert Filmer ausgedacht hat, den Münkler eventuell ins Nebenregal seines Archivs gestellt hat. Ähnlich verhält es sich mit Scholastikern, Humanisten und Enzyklopädisten. Oder Positivisten, Existenzialisten und Poststrukturalisten. Hegel ist nicht die Ergänzung zu Kant, Weber nicht die zu Marx usw. Das muss aber in der Sache keinen kümmern, der die disparaten Theorien gerade dadurch in ein additives Verhältnis bringen will, dass er sie allesamt und von ihrem Inhalt getrennt als *„Nachdenken über politische Ordnung“* verbucht, sie als *Interpretationen* kommensurabel macht und ihnen damit dieser ‚Ordnung‘ gegenüber von vornherein eine dienende, jedenfalls untergeordnete Rolle zuweist.

„Legitimations-Mythen“

So frech es also klingt – *„Nun haben wir bei Herrn Münkler bereits gelernt, dass es sich bei Völkern und Nationen um diskursive narrative Imaginationen handelt, die von Professor_innen konstruiert wurden.“* –, so wenig will der Professor hier einen *„Legitimations-Mythos“* ‚dekonstruieren‘. Wenn er zum Staunen der *Watch* noch nachlegt, *„dass die doch angeblich so neutrale bürgerliche Wissenschaft u.a. für die ‚Nationspflege‘ da sei“* und *„die Geschicht[swissenschaft] eine gemeinsame nationale Vergangenheit konstruiere“*, dann würdigt er darin – ganz realpolitischer Realist und an Machiavelli gereift – die Leistungen der Wissenschaft für die *„politische Ordnung“*. Deren Gelingen, und zwar ziemlich abstrakt, jedenfalls nicht bemessen an edleren, z.B. demokratischen, Maßstäben, die üblicherweise mit ihr verbunden werden, ist sein wissenschaftlicher Bezugspunkt. Und hier gilt: a*nything goes.* Was immer der Etablierung und Stabilisierung politischer Ordnung schlechthin zuträglich ist – historische Ausnahmen ausgenommen –, trägt seine Legitimität in sich, rechtfertigt sich durch seine Wirkung.

Kleiner Exkurs dazu

Machen wir hierzu noch einen kleinen Exkurs: Prof. Münkler erledigt das in den 1960er Jahren wohl bekannteste Werk zum Ersten Weltkrieg, Fritz Fischers „Griff nach der Weltmacht“, gerne mit dem Bonmot, es sei heute *„nicht einmal mehr proseminarfähig“* (3sat, 16.12.13). Trotzdem *„unterscheidet [er] zwischen geschichtspolitischem und wissenschaftlichem Wert der Kriegsschuld-These Fischers. Diese hätte ‚auf der geschichtspolitischen Ebene eine Zeitlang eine durchaus positive Wirkung“ gehabt, denn sie hätte ‚die veränderte Ostpolitik möglich gemacht‘ und Bewegungsspielräume geschaffen“* (ebd.).
Fast hört sich das an wie eine *Kritik* der Geschichtswissenschaft (nachzulesen z.B. in Aufsatz Nr. XVII), die die Beurteilung historischer Vorgänge periodisch den Gegenwartsbedürfnissen anpasst. Es ist auch die Frage, ob sich Münkler angefochten sähe, wenn man *seiner* Lesart des *„Großen Kriegs“* (sein Buch von 2013), nämlich der Zurückweisung der Kriegsschuld-*„Legende“*, nachsagte, sie wäre zwar methodisch untragbar, würde aber ‚geschichtspolitisch‘ neue ‚Bewegungsspielräume‘ der *„Macht in der Mitte“* (sein Buch von 2015) eröffnen. Wissenschaft hin oder Mythos her, sobald ein ‚Narrativ‘ wirkmächtig ist, also zum Fortschritt von Herrschaft beiträgt, muss der Professor ihm akademische Anerkennung zollen: Wenn Fischers ‚Falschmeldung‘ zum Ersten Weltkrieg einer erfolgreichen Ostpolitik dient, erwirbt sie damit ihre historisch-politische Berechtigung.

Vielleicht ist hier der passende Ort für eine weitere Klarstellung. Natürlich geht es nicht um die Frage, ob Fischers Kriegsschuld-These *tatsächlich* die Ostpolitik befördert oder gar erst *„möglich gemacht“* hat. Wenn schon, ist es eher umgekehrt: Das politisch gewollte, weil nach außen hin brauchbare Bekenntnis zur ‚deutschen Schuld‘ lieferte das geistige Umfeld, um die Schuldsuche über das Dritte Reich hinaus zu erweitern.
Es ist auch nicht *wirklich* der Fall, dass die Münkler’sche Neubewertung der Kriegsschuld von 1914 hundert Jahre später die deutsche Europapolitik von ein paar Hemmungen befreit. Er selbst sieht das natürlich so. Leider folgt die *Watch* dieser kopfstehenden Sicht und wird in der angeblichen *„Doppelrolle als Wissenschaftler und Militärstratege“* in falscher Weise fündig. Deshalb der einfache Hinweis: Wenn Geisteswissenschaftler ins Außenministerium geladen werden, dann deshalb, weil sich die politische Macht gerne auch mit dem Schein intellektueller Tiefe schmückt.

„Blabla auseinandernehmen“

Kehren wir zur Vorlesung zurück. Nach Mitteilung der *Watch* erweisen sich Münklers Auskünfte zur ‚Nationspflege‘ *„in den Grundkurssitzen als schwer verdaulich. […] Dass [dies] auch noch prüfungsrelevant sei, macht es nicht einfacher.“* Daran sehe man, *„wie ambivalent das an der Uni unterrichtete Herrschaftswissen ist“*. Die Erklärung ist auch hier viel einfacher: Als die Grundkursler noch Schüler waren, haben ihnen die Geschichts- und Sozialkundelehrer meist gefälligere ‚Narrative‘ zum Thema Nation mitgeteilt, die nun ein wenig mit der abgeklärten Denke eines politologischen Vollprofis kollidieren. Und die muss man dann auch noch auswendig lernen.

Nehmen wir uns noch ein Beispiel dieses Denkens aus der Vorlesung vor. Der Profi bringt es hin, in der „Labor“-Sitzung namens *„Vertrag und Erzählung“* beide „Archiv“-Bestände folgendermaßen zu amalgamieren: *„Auf der einen Seite würde gesellschaftliche Ordnung durch großartige Heldengeschichten mit Identifikationswirkung, wie z.B. dem Nibelungenlied, heraufbeschworen. Andererseits könne die Schaffung von politischer Ordnung durch Gesellschaftsverträge zustande kommen. Obwohl sich beide Ansätze […] gegenüberstünden, wirkten sie in jeweils spezifischen Situationen legitimierend für Herrschaft.“* Das also haben Dichtungen über Drachenblut und *küener recken strîten* mit Vertragstheorien gemeinsam, die sich 500 Jahre später an der wissenschaftlichen Staatsableitung versuchen. Wenn nämlich *„bei Gründungsmythen nicht die Frage sei, ob diese wahr seien, [sondern] die Funktion sei, Sinn zu stiften und Bedeutungen zu setzen, auf die in der Herrschaftsausübung zurückgegriffen werden kann“*, und *„Vertragstheorien beschreiben, dass politische Ordnung durch die Verschränkung von rational operierenden Institutionen geschaffen werde“* – ein anderes Gründer-Märchen, das der ‚Herrschaftsbildung‘ nutzt, – dann passt doch alles zusammen und lässt sich sogar gegenwartsbezogen weiterdenken: *„Europa fehle es bislang an einem Gründungsmythos. Das sei ein Grund für seine Schwäche und die Reduktion des Zusammenschlusses auf berechnende […] Staaten.“* Wie man munkelt, hat das Auswärtige Amt den Herrn Professor bereits ersucht, ein in dieser Hinsicht wirksames Epos zu erdichten.

Fassen wir zusammen: Unter dem zentralen Gesichtspunkt seines Fachs, nämlich dem des abstrakten Gelingens von Herrschaft, geht Münklers Parforceritt durch 2000 Jahre (plus Pharaonen) und 200 Namen der abendländischen Ideengeschichte, ohne dass er dabei zwischen ökonomischen, politischen oder militärischen Sachverhalten und Vorgängen, ihren kulturellen Folgen oder ihrer wissenschaftlichen Verarbeitung sowie dem religiösen und ideologischen Widerschein groß unterscheiden müsste. Als Faktoren wirken sie alle vor sich hin und aufeinander ein. Das Container-Wort *„Narrativ“*, mit dem auch Studierende längst vertraut sind, ist für diese Art des Denkens die angemessene logische Kategorie.
Also wird belesen und freihändig erzählt, dass auch Verfassungen Narrative sind, wie die Bibel aufs Geld wirkt, das Geld auf die Entwicklung der Herrschaftsbindung und des Heereswesens, die Herrschaftsbindung auf die Religion und umgekehrt, das Geldwesen auf die Herrschaftsbindungen und die Moralökonomie bzw. Ökonomiemoral sowie auf den Konformitätsdruck und das Versiegen von Utopien.
Das wäre so grob mein konstruktiver Ansatz, das lobenswerte Vorhaben der Münkler-Watch einzulösen und *„Blabla auseinander[zu]nehmen“* (Flugblatt in der Vorlesung). Warum das der *Watch* selbst so recht nicht gelingen will, habe ich hoffentlich hinreichend dargelegt.

***

P.S. zur *„historischen Vulnerabilität“*

Ein Beitrag des Professors zu einer „Review 2014“ des Auswärtigen Amtes kommt im Blog mehrfach zur Sprache: *„So sieht Münkler den Holocaust, den Nationalsozialismus und die zwei Angriffskriege zur Erringung der Weltmacht regelmäßig lediglich […] als ‚historische‘ […] Vulnerabilität bei einer an den Interessen der Eliten orientierten Großmachtpolitik.“* Auch hier wird der *„kommenden Funktionselite“* weder vom Professor noch durch die *Watch „reiner Wein eingeschenkt“*.
Die entsprechende Text-Passage Münklers auf www.aussenpolitik-weiter-denken.de (*zuletzt 10.7.16*) liest sich so: *„Es gab (und gibt) gute Gründe, dass sich Deutschland bei der Herausstellung seiner Rolle als ‚Zentralmacht Europas‘ eine große Zurückhaltung auferlegt hat, aber angesichts der finanziellen Belastungen, die damit inzwischen für die deutsche Bevölkerung verbunden sind, ist es angezeigt, diese Rolle als die andere Seite der finanziellen Belastungen stärker herauszustellen. Damit soll die politische Verwundbarkeit deutscher Politik durch den polemischen Verweis auf die deutsche Geschichte (historische Vulnerabilität) nicht in Abrede gestellt werden.“*
Dass hier der Staatsbürger spricht, der – sprachlich leicht gewunden, aber dennoch vernehmbar – endlich das Prinzip, *wer zahlt, schafft an*, in Anschlag gebracht sehen will, ist klar. Dass sich Deutschland dabei an Holocaust und Weltkrieg abarbeiten müsse, glaubt der Professor wirklich. Wenn die *Watch* daher mutmaßt, er wolle diese Vergangenheit möglichst um die Ecke bringen, teilt sie zwar den Befund einer die Politik beschränkenden *„Verwundbarkeit“*, täuscht sich aber in Münklers Bezugspunkt. (Und wundert sich dann, siehe oben, wenn er die Totalitarismus-Theorie mit dem Argument verwirft, sie berge die Gefahr, *„die Singularität des Holocaust zu verschleiern“*.)
Sachlich gesehen wüsste schon gerne, wo sich Deutschland in den letzten Jahrzehnten *„große Zurückhaltung auferlegt“*, also eine Außen- und Europa-Politik unterlassen hat, die in seiner Macht stand. Es kann ja sein, dass es in der Euro-Krise zu bestimmten Berechnungen genötigt ist, aber bestimmt nicht deshalb, weil in Athen mit Plakaten demonstriert wird, die Merkel in Wehrmachts-Uniform zeigen.

Der gemeinsame Fehler von Münkler und der genannten Kritik, das war im obigen Exkurs schon festzuhalten, liegt darin, dass ideologische Brocken, mit denen sich reelle politische Interessen nach Bedarf und Lage legitimieren, als wirkliche Gelingensbedingungen von Politik genommen werden. Der Unterschied liegt eventuell in der *Bewertung* dieser Verwechslung: Dass Deutschland von seiner Vergangenheit gebremst werde, verzeichnen die einen dann als Fluch, die anderen als Segen. Außerdem kann derselbe Blickwinkel glatt zum gegenteiligen Befund kommen, am Beispiel einer Singapurer Zeitung etwa so: *„In return for contrition [Reue], Germany was offered security, prosperity and full membership in the European community of nations. Germany now leads Europe in every respect.”* (Straits Times 3.3.14) *“Analysts have said Japan’s unwillingness to apologise for its war-time actions prevents it from playing a greater role in the region.”* (ebd. 31.5.15, zum Shangri-La Dialogue 2015) Bei Interesse mehr dazu in Aufsatz Nr. XVIII.

zurück zum Inhalt